
B 2 869 607









Encyklopädie

des

gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens.

Achter Band.

Encyklopädie

des

gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens,

bearbeitet

von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten,

herausgegeben

unter Mitwirkung von Prof. Dr. v. Palmer und Prof. Dr. Wildermuth
in Tübingen

von

Dr. K. A. Schmid,
Rector des Gymnasiums in Stuttgart.

Achter Band.

Schule — Sophisten der römischen Kaiserzeit.

Gotha.
Verlag von Rudolf Besser.
1870.

Druck von Woerner & Comp. in Stuttgart.

Schule und Haus (vergl. d. Art. Alumnate, Aufgaben, Erzieher, Erziehung, Director, Kirche, Geistliche ꝛc., Seelsorger ꝛc., Mitschüler, Schulzucht). Schule und Haus theilen sich mit einander in das Geschäft der Erziehung. Hiebei verstehen wir dies Wort nicht in dem allgemeinen Sinne, in dem es je und je gebraucht wird, wornach der Mensch während seines ganzen irdischen Daseins erzogen wird, durch Schicksale und Lebenserfahrungen, durch unbeabsichtigte Einwirkungen aller Art, den Einfluß der Presse, der Freunde, der Kirche u. s. w., — in diesem Sinne sagt man vielleicht richtiger „der Mensch wird gezogen", als er wird „erzogen". Vielmehr sprechen wir hier von Erziehung im Sinne der Definition, welche in dem Art. Erziehung Bd. II. S. 245 gegeben ist, wo das beabsichtigte und zusammenhängende Einwirken Mündiger auf die Unmündigen zum Behuf der Herstellung einer menschenwürdigen Persönlichkeit im Gegensatz zum heranziehen, ziehen, aufziehen, als das Wesen des Erziehens angegeben wird. Wir sind nun aber nicht gemeint, beiden genannten Mächten einen gleichen Antheil an dem Geschäfte der Erziehung anweisen zu wollen; vielmehr stimmen wir dem Bd. II. S. 247 in dem Art. „Erziehung" ausgesprochenen Satze bei, „daß der Schulerziehung die Familienerziehung voran und zur Seite gehen müße, als diejenige, von welcher für die Gesammtbildung des Zöglings viel mehr abhängt, als von jener." Bringt doch das Kind, wenn es in die Schule eintritt, und wäre dies auch nur die Kleinkinderschule, eine ganz bestimmte Disposition von guten und schlimmen Eigenschaften mit, auf deren Entstehung und Entwicklung die Schule nicht den geringsten Einfluß haben konnte, die sie aber als gegebene Größen übernehmen und als Factoren in das Geschäft der Erziehung einreihen muß. Diese Factoren haben zum Theil schon eine solche Bedeutung erlangt, daß es nicht nur unmöglich ist, ohne dieselben zu rechnen, sondern daß vielmehr das ganze erziehende und unterrichtende Verfahren der Schule durch dieselben wesentlich bedingt ist.

Es ist aber wohl der Mühe werth, etwas näher darauf einzugehen, wie sich nun Haus und Schule in das Geschäft der Erziehung des nachwachsenden Geschlechts theilen. Wir haben den größeren Theil dem Hause zugeschieden. Die Eindrücke und Einwirkungen des Hauses sind viel zahlreicher und stärker als die der Schule. Das Kind bringt ja einen viel größeren Theil der Zeit außerhalb der Schule als in derselben zu. Ehe es schulpflichtig wird, fällt von seiner Zeit der Schule gar nichts zu, besucht es aber die Schule, so nimmt die Schule doch nur einige Stunden des Tages für sich durch unmittelbaren Unterricht in Anspruch, die häuslichen Aufgaben für die Schule fallen, wie der Name giebt, dem Hause zu, und es ist an der ungenügenden Art, wie dieselben oft bearbeitet werden, wohl zu erkennen, daß der unmittelbare Einfluß der Schule zurückgetreten ist. Sonst aber pflegen und warten die Eltern das Kind, wie von Geburt an, so auch später, mit Liebe und Zärtlichkeit, welche sich auch da, wo bei den Eltern ein rauhes Wesen an der Tagesordnung ist, doch ganz bestimmt in dem Falle wohl zu fühlen giebt, wo den Kindern von irgend welcher Seite her eine wirkliche oder vermeintliche Anfechtung von außen nahe tritt. Die Eltern und Geschwister, die Familienangehörigen alle achten auf die Wünsche und Bedürfnisse der Kinder, man sucht denselben zuvorzukommen, Unangenehmes und Störungen ferne zu halten, man macht ihnen Freude durch Geschenke an Geburtstagen, Weihnachten, bei andern Gelegenheiten, nimmt sie mit auf vergnügliche Ausflüge, insbesondere gewinnt man das Herz der Kinder durch die Sorge und

Pflege in kranken Tagen; ja die Eltern versenken sich so sehr in das äußere und innere, leibliche und geistige Leben der Kinder, daß es wirklich widernatürlich wäre, wenn dieselben nicht im Zweifelsfalle eher den Eltern und dem Hause zufielen, als den Lehrern und der Schule. Die Eltern bringen ja meist das Süße, die Lehrer aber muthen so viel bitteres an. Denn es ist nicht zu leugnen, in der Schule tritt dem Kinde der Ernst und das Gesetz entgegen; und wenn es auch ein milder und liebevoller Ernst ist, dem der Schüler die wohlwollende Theilnahme anfühlt, so bleibt es eben doch der Ernst. Hat doch die Schule in den meisten Fällen zu kämpfen mit widerstrebenden Gewalten. Die Gewöhnung an Ruhe und Ordnung kann die Schule, wenn auch das Haus einen löblichen Anfang dazu gemacht hat, bei der Masse der Schüler nicht durch jene gemüthlichen und liebenswürdigen Mittel zu Stande bringen, deren sich die elterliche Zärtlichkeit bedient, indem sie doch auch die rauheren Wege, welche sie die Kinder gehen heißt, wieder mit Rosen bestreut. Die Aufmerksamkeit für längere Zeit auf einen Gegenstand zu fixiren, und diese Aufmerksamkeit auch da festzuhalten, wo die äußere Einwirkung aufhört, so daß sie nun dem Jungen zum Streben und zum Fleiß wird, das ist eine Aufgabe, die der Schule ganz besonders zufällt, in deren Erfüllung sie aber in den lebhaftesten Conflict geräth mit der natürlichen Beweglichkeit, Ungebundenheit und Zerstreutheit des jugendlichen Alters. Während das Haus vielfach in der Lage ist, den Kindern Freundliches und Angenehmes zu erweisen und Genüsse zu verschaffen, sind solche Gelegenheiten in der Schule dünn gesäet und sie muß vielmehr die Genüsse vielfach beschränken. Diese Verhältnisse geben der Schule gegenüber von dem Hause keine günstige Stellung und versetzen sie im Falle eines Conflictes zum voraus in eine ungünstige Lage.

Diese Stellung wird noch viel ungünstiger, wenn man die Schule, wie Herbart thut (vergl. d. Art. Herbart III. S. 437), nur als eine Nothhülfe ansieht, deren Bestimmung sei, die Lücken zu ergänzen, welche die Familie bei Heranbildung der Kinder nicht auszufüllen vermöge. Wie Herbart, indem er diese Anschauung verfolgt, zu dem Institut der „Erzieher" gelangt, welche er als das Band ansieht zwischen Schule und Haus, den beiden partiellen zu gegenseitiger Ergänzung bestimmten Erziehungskreisen, das ist in dem genannten Artikel besprochen und wir glauben, es ist nicht zu viel gesagt, wenn dieser Gedanke dort eine pädagogische Phantasie genannt wird, ausgehend von der Voraussetzung, die Schule könne nicht selbst mit der Familie in ein unmittelbares, die Erziehung förderndes Verhältnis treten und, wie wir hinzufügen, von einer niedrig gehaltenen Anschauung von dem Wesen und der Bedeutung der Schule überhaupt. Man könnte freilich auf den ersten Anblick wünschen, die Familie sollte ihr bei dem Kinde angefangenes Geschäft, die Ausbildung und Erziehung desselben, soweit fortsetzen, bis es zur Selbständigkeit gelangt wäre. Allein dies sind in unsern Tagen fromme Wünsche, die in die patriarchalischen Zustände der Gesellschaft zurückgreifen; wo ist denn eine Familie, in welcher der Hausvater und die Hausmutter im Stande wären, einer Anzahl von Kindern, neben den Geschäften des äußeren Berufs und der Hauswirthschaft, ich will nicht sagen, die Bildungsmittel eines Gymnasiums, einer Realschule oder Hochschule, sondern auch nur einer Volksschule zu gewähren. Die Unmöglichkeit liegt so auf platter Hand und die Schule erweist sich so sehr als ein unentbehrliches Glied in dem Organismus der modernen christlichen Gesellschaft, daß jedes weitere Wort darüber überflüßig erscheinen muß. Dagegen scheint es am Orte zu sein, die Bedeutung der Schule für die Erziehung und Bildung des Individuums hier näher zu zeichnen und insbesondere den eigenthümlichen Werth hervorzuheben, den sie als solche neben der häuslichen Erziehung in Anspruch nimmt.

Die Schule empfängt den jungen Schüler beim Eintritt als eine neue, überwältigende Macht, in deren Hände er gegeben ist, daher das Gefühl der Angst und des Fremdseins, der sich sofort mancher Kinder von schüchternem Wesen in diesem neuen Kreise bemächtigt, auch dann, wenn sie die wohlwollendste und liebreichste Aufnahme finden, nichts verwunderliches an sich hat. Alsbald bildet sich die Ueberzeugung in dem

Schüler, daß er die Ordnung, die hier ihre Kreise um ihn gezogen hat, nicht verletzen dürfe. Diese Gewalt, die ihn durch alle Stadien begleitet, stellt sich ihm dar zunächst verkörpert in dem Local der Schule, in der Persönlichkeit der Lehrer, die bei der Schule thätig sind, in der Förmlichkeit und dem Ernst, womit die ganze Ordnung gehandhabt wird, in dem gleichmäßigen, lückenlosen und geregelten Gang des Unterrichts, in den Satzungen und Geboten, endlich auch in den eigenthümlichen Entbehrungen und Freuden der Schule (Freizeiten und Vacanzen). Bald faßt der Schüler seine Schule als ein zusammengehöriges Ganzes gegenüber von andern Schulen, sich selbst als einen Theil desselben, es pflanzt sich ein gewißes Standesbewußtsein, das bekanntlich nicht selten bei Streitigkeiten und Reibungen zwischen den Angehörigen verschiedener Schulclassen und Schularten hervortritt und den einzelnen hereinzieht, auch wenn er sonst der Schule nicht eben mit besonderer Vorliebe zugethan ist; gerade ebenso, wie die Angehörigen einer Kirche, wenn sie auch indifferent sind oder nur mit halbem Herzen ihr angehören, doch sich als Angehörige des Ganzen fühlen, wenn nun dieses Ganze, dessen Namen sie tragen, von außen Anfechtung oder Angriffe erleidet. So ist es bekanntlich mit dem Soldaten. Mag er auch ursprünglich mit Widerwillen sich herbeilassen, steckt er einmal in der Uniform, sitzt er auf seinem Roß oder steht er bei seinem Geschütz, so ist er Soldat mit Leib und Seele; ein neuer Geist ist über ihn gekommen. Unwillkürlich bemeistert sich seiner die Gewalt und Ordnung des großen Ganzen, dem er angehört, jenes Ehr- und Standesgefühl, jener Corpsgeist, bei dem am Ende die Sache zurücktritt, welche er zu verfechten hat, und es ist bekannt, wie entschieden dieses Moment die Militärdespoten aller Zeiten ins Auge gefaßt haben. Dieser Gemeingeist, wenn man für so kleine Verhältnisse diesen Ausdruck gebrauchen darf, hat sich auch manchmal in äußeren Abzeichen kund gegeben. Die Schüler der von Napoleon I. in Frankreich eingerichteten kaiserlichen Lyceen trugen gleiche Kleidung, einen grauen Rock mit rothen Aufschlägen. Als nach den Befreiungskriegen das Turnen in den deutschen Schulen Aufnahme fand, kam an manchen Schulen, an welchen dasselbe eifrig betrieben wurde, die Sitte auf, daß die Schüler sich auch gleich kleideten. In unseren Tagen aber, seit 1848, ist an vielen größeren und kleineren Real- und Lateinschulen die Unterscheidung der Zusammengehörigen durch die Farbe der Mützen üblich geworden. Selbst höhere Töchterschulen unterscheiden sich von einander durch bestimmte Farben der Kleidung, welche die Schülerinnen tragen. Wenn man nun auch diesen Abzeichen in denjenigen Fällen keinen besondern Werth beimessen kann, in welchen sie von oben befohlen sind, so erscheinen sie doch da, wo sie von den Schülern gesucht und erbeten werden, als ein Ausdruck des Gefühls ihrer Zusammengehörigkeit.

Es ist aber dies gerade eine eigenthümliche Wirkung des Schullebens, welche, insbesondere für das männliche Geschlecht, nicht gering anzuschlagen ist. Der Knabe, von Natur bestimmt, dereinst als Staats- und Gemeindebürger in einen weiteren Berufskreis einzutreten, fängt gleichsam damit an, daß er aus den engeren Schranken der Familie übergeht auf das weitere, ebenfalls abgeschlossene Gebiet der Schule. Die Schule ist es, in der zuerst sein Gesichtskreis sich erweitert, aus der engen Wohnstube tritt er ein in das weite Schulzimmer, statt der Geschwister, die er dort verlassen, trifft er hier eine große Zahl von Altersgenossen und Mitschülern, an der Stelle des Vaters und der Mutter aber gebietet jetzt der Lehrer und seine Gehülfen. Nun muß der Junge anfangen, in vielen Dingen sich selbst zu rathen und zu helfen, wo ihn sonst Eltern und Geschwister anleiteten, er muß unter vielerlei Mitschülern lernen sich zu behaupten, sich vertragen, zurechtlegen und abwehren, er muß seine fünf Sinne zusammennehmen, Zeiten einhalten und auf den Glockenschlag achten, seine Geräthschaften in Ordnung haben, seine Zunge bald zu zügeln, bald zu gebrauchen wissen, ruhig sitzen und vor allem auf das Wort des Lehrers hören. In allen diesen Beziehungen ist gewiß die Schule eine Vorschule zugleich für das Leben, in welchem alle jene Anforderungen sich steigern, ein passender Uebergang zur Thätigkeit in der Gesellschaft der Gemeinde und des Staats. Kinder,

die nur zu Hause etwa mit ihren Geschwistern oder wenigen Gespielen erzogen und unterrichtet werden, können freilich von sorgsamen Eltern besser behütet werden, lernen manche Untugenden und schlimme Beispiele, wie sie in öffentlichen Schulen zum Vorschein kommen, gar nicht kennen (vergl. d. Art. Mitschüler), bewahren mehr den Familiensinn und erhalten sich zartere und reinere Gefühle. Da aber der Mensch doch nicht allein für das Nest bestimmt ist, in welchem er geboren und aufgezogen wird, und da einmal eine Zeit kommt, in welcher er heraustreten muß unter seines gleichen und in der größeren oder kleineren Gesellschaft sich bewähren muß als ein würdiges und brauchbares Glied, so scheint es doch naturgemäß, wenn schon das Aufziehen des künftigen Gemeinde-, Staats- und Weltbürgers geschieht im Hinblick auf eben dieses Bürgerthum. Das leistet die Schule. Hier beginnt eigentlich zuerst die Theilnahme am öffentlichen und gesellschaftlichen Leben, indem der Junge den Kreis der Familie verlassen muß. Während die Kinder in den Schulen sich vielfach abschleifen, abhärten, ihre Ecken abstoßen, sich schicken und Fronte machen, werden die Kinder, die keine öffentliche Schule besuchen, wenn sie nun doch in die Gesellschaft eintreten müßen, die einen roh und ungebärdig, die andern schüchtern und unbeholfen, wieder andere empfindlich und reizbar, nicht selten auch eigensüchtig und anspruchsvoll, sie entbehren aber jedenfalls jenes richtige Gleichmaß ihrer geistigen Entwicklung, welches die rüstige Bewegung und die fortgesetzte Uebung der Kräfte im lebendigen Verkehr mit gleichstehenden Altersgenossen und die Disciplin der Schule mit sich bringt. Schon innerhalb des Familienkreises unterscheiden sich einzeln aufwachsende Kinder in dieser Beziehung wesentlich von solchen, die unter vielen dem Alter nach nahestehenden Geschwistern erzogen werden. Welche Nachtheile aber gerade das Entbehren der öffentlichen Schule für solche Kinder hat, die bloß in der Familie und durch Hauslehrer erzogen und gebildet werden, weil sie zu einer Ausnahmestellung in der Gesellschaft berufen sind, das ist in dem Art. Prinzenerziehung nachgewiesen und intelligente Väter von dieser hohen Stellung suchen deshalb ihren Kindern die Wohlthaten der öffentlichen Schule möglichst zuzuwenden (vergl. d. Art. Schule S. 931 ff.).

Ein weiterer eigenthümlicher Vorzug der Schule für die Heranbildung des nachwachsenden Geschlechts besteht in der Gemeinsamkeit des Unterrichts. Auch die Familie kann für Unterricht in ausreichender Weise sorgen durch Bestellung von Hauslehrern und es fällt in die Augen, daß, die erforderliche Tüchtigkeit vorausgesetzt, der Hauslehrer einem oder ein paar Schülern mehr sein kann, als unter gleicher Voraussetzung der Lehrer einer öffentlichen Schule einem ganzen Coetus von Schülern. Auch ist zuzugeben, daß es Naturen giebt, welche in einer großen Masse zu wenig angesprochen, in einer gewißen Indifferenz sich verlieren und daher mehr eine specielle, eigens für sie berechnete Fürsorge bedürfen. Es ist ferner zu beklagen, daß in unseren Volksschulen die Schülerzahl immer noch zu groß ist, als daß ein Lehrer dafür genügte. Unter 70—100 Schülern müßen doch allzuviele sein, die bei einem Lehrer zu kurz kommen. Allein es ist schwer zu sagen, wie das zu ändern wäre. Zu Anstellung von mehreren Lehrern und Herstellung der nöthigen Locale fehlt es an den nöthigen Mitteln und es ist am Ende besser, der Schüler lernt in einem unverhältnismäßig großen Coetus etwas, wenn es auch wenig ist, als er geht alles Unterrichts verlustig. Giebt es doch auch in den stark besetzten Volksschulen immer noch Momente, in welchen alle ohne Unterschied sich angesprochen finden; ich meine das gemeinschaftliche Gebet, den Gesang, die biblische Geschichte, freilich immer vorausgesetzt, daß das alles auf die rechte Weise betrieben wird. Ferner muß der Lehrer, je größer die Schülerzahl ist, um so mehr seine Stimme nicht nur, sondern überhaupt seine Kräfte anstrengen. Er ist schon eben um der Menge willen, die er zu beherrschen hat, genöthigt, sich ganz einzusetzen, und die Wirkung davon auf die Schüler kann nur eine vortheilhafte sein. Wenn sie warnehmen, wie Ernst es dem Lehrer ist, so muß das wohl auch in ihnen ein entsprechendes Streben hervorrufen. Ein Hauslehrer kann mit einem oder einigen Schülern flisternd und mit schwacher Stimme verkehren, sie können ihm ebenso antworten, es ist keine Nöthigung für sie vorhanden, ihre Stimme

anzustrengen, laut, deutlich und kräftig zu antworten. In einer großen Schule ist letzteres unvermeidlich und es wird eher zu befürchten sein, daß die Schüler ins Schreien, als daß sie ins Flistern verfallen. Wie der Lehrer, so muß auch der Schüler von allen gehört werden. Einen besondern Werth aber beim gemeinsamen Unterricht mehrerer Altersclassen hat die Anleitung zur Selbstbeschäftigung,*) welche diejenigen Schüler erhalten, mit welchen der Lehrer jetzt nicht unmittelbar verkehrt, ferner der gegenseitige Wetteifer, der hier von selbst geweckt wird unter Gleichen. Im Privatunterricht stehen die Schüler, wenn ihrer mehrere sind, sich im Alter gewöhnlich nicht gleich; wenn aber auch einzelne gleich sind, so sind es doch immer nur wenige. Anders aber ist es, wo Duzende von gleichen Schülern in denselben Schranken mit einander laufen. Wie ansprechend ist in einer gut geführten Schule der Eifer, womit sich die Kinder zum Antworten vordrängen. Jedes will, wenn es ein Zeichen giebt, zuerst gesehen, jedes, wenn es reden darf, zuerst gehört sein. Da ist Leben, Bewegung, Interesse und Freudigkeit in Momenten, in welchen ein einzelner Schüler im Privatunterricht vielleicht in einer ganz indifferenten Stimmung sich befindet. Wie aber im öffentlichen Unterricht ein Eifer den andern weckt, so verbreitet sich in der ganzen Schülerzahl ein lebendiger Wettstreit, der auch lahme und phlegmatische Naturen in seine wohlthätigen Wirkungen hereinzieht. In der weisen, richtig bemessenen Benützung dieses Wetteifers einer Schule liegt ein sehr richtiges pädagogisches Mittel der Schule, welches dem Hause und dem Privatunterricht nur wenig zu Gebot steht. Anerkennung, Beifall, Lob, Prämien am rechten Orte und auf die rechte Weise gespendet, haben hier ein weit ergiebigeres Feld, als in der Familie. In gleicher Weise wirkt öffentliche Erinnerung, Tadel, Strafe kräftiger und beschämender, wobei wir natürlich nicht gemeint sind, der Privatseelsorge, die vieles besser unter vier Augen abmacht, ihre Berechtigung absprechen zu wollen. Die Wirkungen eines eindringlichen, mit entschiedener Tüchtigkeit ertheilten öffentlichen Unterrichts vermögen manchmal in zugänglichen Gemüthern auch schädlichen Einflüssen des Hauses die Wage zu halten; ungezogene, verwöhnte und verdorbene Kinder sind schon manchmal gute Schüler geworden und haben von der Schule aus durch ihr Beispiel, durch Mittheilungen aus dem öffentlichen Unterricht und Verbreiten guter Bücher Segen über sonst verwahrloste und herabgekommene Familien verbreitet. Es giebt Beispiele, daß durch Kinder von der Schule aus in den Häusern das Tischgebet und Hausandachten Aufnahme gefunden, daß dem öffentlichen Gottesdienst mehr Interesse und Theilnahme geschenkt worden ist. Ohnehin wirkt die Ordnung der Schule nothwendig auch auf die Ordnung des Hauses zurück. Das Kind muß zur Zeit, es muß ordentlich angekleidet, gewaschen, gereinigt in der Schule erscheinen; so muß also das Haus darauf Bedacht nehmen, das Kind so zur Schule zu schicken, damit es nicht getadelt oder bestraft und so auch die Familie beschämt werde.

Wenn nun die Schule in den christlichen Staaten unserer Zeit zu einer für die Erziehung des nachwachsenden Geschlechtes so bedeutenden Macht erwachsen ist, daß das Haus sie nicht entbehren kann, und wiederum die Schule auf das Haus angewiesen ist, von welchem sie ihre Zöglinge erhält, mit welchem sie in der Lösung ihrer Aufgabe Hand in Hand gehen und welchem sie dieselben wieder als sein Eigenthum zurückgeben soll, so folgt daraus, daß beide Theile sich mit einander vertragen, Haus und Schule mit einander zur Förderung des gemeinsamen Werks einen Bund eingehen müßen, in welchem die Grenzen beider Gebiete abgesteckt und die Pflichten und Rechte beider Theile verzeichnet sind. Man kann doch wohl in christlichen Staaten nicht zurückgreifen auf die Einrichtungen in den dorischen Staaten des alten Griechenlands, oder auf die von Aristoteles bereits gehörig beleuchteten Phantasieen Platos, wornach der Familie ihr Recht auf die Erziehung der Kinder genommen, die Kinder baldmöglichst der Gewalt der Eltern entzogen und von Staatswegen zu Bürgern herangebildet werden. Bei Plato ist es aus-

*) Vergl. d. Art. Aufgaben I. S. 286.

gesprochener Zweck, daß die Mutter das Kind und das Kind die Mutter gar nicht soll kennen dürfen, und es ist eine natürliche Consequenz davon, daß es auch keine Ehen und keine Familien giebt, vielmehr die Fortpflanzung des Geschlechts alles sittlichen Inhalts entleert, herabgewürdigt wird zu einer Züchtungsanstalt, welcher etwa nur noch durch religiöse Ceremonieen und den deckenden Namen eines Gottes einige Weihe zu Theil werden soll. Hier ist der Staat das Idol, der Moloch, dem die Eltern ihre Kinder opfern. Nicht ferne davon aber stehen in den Kreisen christlicher Weltanschauung diejenigen, welche die Kinder nicht frühe genug dem Schoße der Familie entziehen können, um sie der Kirche zu opfern, nicht zwar der unsichtbaren und ihren geistigen, sittlichen und religiösen Strebungen, denn dieser unsichtbaren Kirche huldigt auch die christliche Schule, eingedenk des Wortes Christi, daß der Kinder das Reich Gottes sei — sondern der Kirche, die verweltlicht nichts anderes ist, als ein verhülltes Staatsgebäude, welche Zwecke weltlicher Herrschaft durch weltliche Mittel aller Art verfolgt, und sich ihre willenlosen Werkzeuge dazu so frühe als möglich dadurch heranziehen will, daß sie diejenigen, welche sie dazu auserſehen hat, thunlichst bald allen Einwirkungen entrückt, welche nicht von ihr ausgehen. Wir halten solche Grundsätze, wenn sie auch im Namen der Religion, des Christenthums, der Kirchen oder der Secten ausgesprochen werden, nicht für vereinbar mit den in den Schriften des neuen Bundes niedergelegten Anschauungen über das Wesen und die Bestimmung der menschlichen Natur. Das Neue Testament will, daß der Mensch sich in den Dienst Gottes begebe, so daß es ihm zur andern Natur, daß es seine Speise werde, den Willen Gottes zu thun. Dasselbe ruft uns aber warnend zu: Werdet nicht der Menschen Knechte. Gegenüber von Menschen und menschlichen Institutionen wahret eure christliche Freiheit, und wenn diese eine noch so große Macht, eine noch so gewichtige historische Auctorität für sich hätten und sich selbst für allein seligmachend und für infallibel ausgeben wollten. Wenn wir es nun als den letzten Zweck der Erziehung hinstellen, daß der Mensch sich nicht absolut und unbedingt in den Dienst einer weltlichen Macht, heiße sie nun Staat, Kirche, Vaterland, Gemeinschaft, Secte oder wie sie sonst wolle, begebe, sondern daß sein Leben als ein Gottesdienst erscheine, so wollen wir damit natürlich anderweitige nationale, wissenschaftliche und kirchliche Zwecke nicht ausgeschlossen wissen, aber wir betrachten sie als untergeordnet und stellen sie unter die höchste Norm des göttlichen Gesetzes. Der Familie aber, dem natürlichen Ausgangspunct aller socialen Institutionen, dem festen Grund, auf welchem die Gesellschaft ruht, und welche nicht aufhört, um das Leben des Menschen in seiner ganzen Ausdehnung die zartesten Bande zu weben, der Familie, welche auch durch den geschichtlichen Verlauf des Lebens Christi geweiht und als „heilige Familie" durch die Kunst vielfach verherrlicht worden ist, wollen wir ihre Rechte auf die Erziehung gewahrt wissen neben der Schule, welche in einem vorgerückteren Culturzustand der Menschheit entstanden, auf dem Boden des Christenthums und vorzugsweise auf dem Boden des Protestantismus ihre ganze Bedeutung erlangt hat.

Wenn nun Schule und Haus zum Zwecke der Erziehung des nachwachsenden Geschlechts mit einander einen Bund eingehen, so ist damit zweierlei gesetzt, wie in jedem Bunde, einmal daß jeder Theil, indem er selbst auf eine souveräne Uebung aller seiner Rechte verzichtet, den andern in seinem Rechte anerkennt und seine Selbständigkeit respectirt, sodann daß beide Theile einander zu Erreichung des gemeinsamen Zweckes thätige Unterstützung gewähren. Das Haus also seinerseits wird die Schule betrachten als seinen natürlichen Verbündeten zum Heile der Kinder, gleichsam als deren zweite Heimat, in welcher die Lehrer als die Theilnehmer an ihrer Erziehung wirklich Vaterstelle an ihnen vertreten. Wo die Eltern bemüht sind, die Schule von diesem Gesichtspuncte aus den Kindern darzustellen, da kann es freilich bei diesen nicht zu der Anschauung kommen, die in den Worten liegt: mon maître est mon ennemi (vgl. d. Art. Frankreich II, 474). Es ergiebt sich hieraus, wie zweckwidrig und verwerflich es ist, wie der Erfolg des gemeinsamen Geschäfts von vorne herein in Frage gestellt werden muß, wenn die Eltern die

Lehrer geringschätzen und sich geringschätzig über sie und ihren Beruf äußern, ihre Schwächen geflissentlich hervorheben, die Schule gleichsam als ein nothwendiges Uebel, als eine Zwangsanstalt hinstellen, die man nun einmal nicht entbehren könne, wenn sie den Schülern behülflich sind, die Ordnungen der Schule auf jede Weise zu umgehen, für ihre offenbaren Fehler und Unarten stets Entschuldigungen bereit haben, die Fertigung ihrer Hausaufgaben mit Gleichgültigkeit behandeln, mit einem Wort die Schule ihnen entfremden, in der sie dieselben heimisch machen sollten. Da wird der Lehrer in die Gemüther der Kinder eingeführt als ein Treiber und Plagegeist, nicht als ein väterlicher Freund und Versorger. Daß dieses geschieht und sogar in gebildeten Kreisen geschieht, lehrt leider die Erfahrung. Ein Beweis von der in höheren und maßgebenden Kreisen herrschenden Anschauung liegt auch in der socialen Stellung, welche die Lehrer früher in den meisten Ländern gegenüber von anderen öffentlichen Dienern eingenommen haben, und welche man erst in neuerer Zeit zu verbessern angefangen hat. Aber auch von der andern Seite werden hier große Fehler gemacht. Manche Lehrer geben durch die Art, wie sie ihren Beruf auffassen, Anlaß zu so geringschätzigen Urtheilen. Sie sehen so wenig die Eltern als ihre wahren Verbündeten an, daß sie sich beigehen lassen, gegenüber von den Kindern die Achtung aus den Augen zu setzen, welche sie denselben schuldig sind. So erlauben sich oft Lehrer bei Kindern aus den untern Ständen, wenn sie sich Verfehlungen zu schulden kommen lassen, kränkende Anspielungen auf den Stand und das Gewerbe der Eltern. Andere sprechen gegenüber von hochgebornen Kindern mit Hohn von der Stellung des Vaters, sie legen es ihnen nahe, daß sie eben, weil sie höheren Standes sind, um so schärfer behandelt werden, ja sie geben dem Schüler auf, dem Vater unangenehme Dinge auszurichten, und es kann vorkommen, daß man den israelitischen Schüler fühlen läßt, daß er ein Jude, den katholischen, daß er ein Jesuit, den protestantischen, daß er ein Ketzer sei. Da kommen Schule und Haus in eine ganz schiefe Stellung zu einander und zwar zieht die Schule hier immer den kürzeren. Das Kind nimmt natürlich die Partie des Hauses, der Lehrer verscherzt die Achtung des Schülers oder wird ihm geradezu verhaßt, wenn auch der Schüler aus Furcht oder Scheinheiligkeit gehorcht. Statt im Bunde mit dem Elternhause erscheint der Lehrer als dessen Feind und zwar häufig als der geheime. Denn der Schüler wird in manchen Fällen die Betrachtung anstellen, daß der Lehrer die Dinge, die er hier dem Sohne sagt, wohl schwerlich dem Vater ins Gesicht zu sagen den Muth hätte. Wenn auf diese Weise Eltern der Schule oder die Schule den Eltern die gebührende Achtung versagen, so wird die gemeinsame Aufgabe beider einander in Liebe und Vertrauen Handreichung zu thun vereitelt.

Dasselbe geschieht, wo das Haus in das Gebiet der Schule oder die Schule in das Gebiet des Hauses Eingriffe thut. Jedem Theil müßen seine Rechte, soweit er nicht um des gemeinsamen Zweckes willen darauf zu verzichten hat, vorbehalten bleiben. Aber diese Rechte genauer zu bestimmen, hat eben seine Schwierigkeiten. Was zunächst die Zeit betrifft, so hat das Haus kein Recht, über die Zeit zu verfügen, welche für die Schule nöthig ist, ebenso wenig aber darf die Schule Ansprüche machen auf die Zeit, welche der Schüler nicht für die Schule zu verwenden hat. Hieraus folgt für das Recht der Schule, daß der Schüler nicht ohne Vorwissen beziehungsweise Erlaubnis der Schule Lectionen versäumen darf, daß er durch solche unerlaubte Versäumnisse das Recht der Schule verletzt und straffällig wird. Erkrankungen sind der Schule so zeitig anzuzeigen, daß der Lehrer nicht lange (höchstens ½ Tag) über das Wegbleiben des Schülers im ungewißen bleibt. Die Erlaubnis aber, die Schule zu versäumen, ist unter Angabe des Grundes bei dem betreffenden Lehrer, an größeren Anstalten bei dem Schulvorstand von den Eltern oder Hausvorständen schriftlich oder mündlich einzuholen; und zwar bei dem Schulvorstand deshalb, weil ihm die gleichmäßige Handhabung der Ordnung des Ganzen obliegt, wie er auch dafür verantwortlich ist. Hiernach hat der Hausvorstand in keiner Weise das Recht, den Kindern willkürlich Urlaub zu geben, sie von Aufgaben zu dispensiren, ihnen Lehrstunden oder gar obligate Fächer nachzulassen. Vielmehr kann alles dies

nur mit Erlaubnis der Lehrer beziehungsweise der Schulvorstände geschehen, wobei natürlich, im Falle der Bittsteller sich benachtheiligt glaubt, das Recht der Beschwerde offen steht. — Weiterhin müßen wir der Schule das Recht zuweisen, die Zeit des Schülers, welche er nicht in der Schule zubringt, in so weit in Anspruch zu nehmen, als dieselbe für die häuslichen Aufgaben nöthig ist. Daß für diesen letzteren Zweck nicht zu viel Zeit erfordert werde, dafür hat die Schulaufsicht und Schulordnung ebensosehr zu sorgen, als sie die Zeit bestimmt, welche mit Lectionen auszufüllen ist.*)

Wenn auf solche Weise die Schule in die Rechte des Hauses herübergreift, so hat sie auf diese Grenzen hinsichtlich der Zeit sich zu beschränken. Wenn daher Eltern in der schulfreien Zeit ihren Kindern Privatunterricht geben lassen, sei es in Schulfächern oder in andern Dingen, z. B. Zeichnen, Musik, Fechten, Reiten, Tanzen, so kann das die Schule nicht verbieten, so lange ihre Zwecke dadurch nicht gefährdet erscheinen. Gewissenhafte Eltern werden in solchen Fällen, wenn sie bedenklich darüber sind, mit den Lehrern und Schulvorständen sich ins Einvernehmen setzen, so gewiß als diese letzteren die Eltern auf befürchtete oder wargenommene Folgen aufmerksam machen und sich und

*) Die Pflichten des Hauses in Bezug auf die Hausaufgaben sind von besonderer Wichtigkeit. Es hat seinerseits dafür zu sorgen, daß die Zwecke der Schule bei denselben (vgl. d. Art. Aufgaben) gefördert werden, also namentlich daß der Schüler das ihm Aufgegebene so wie sichs gebührt lerne und ausarbeite, und daß er das Letztere selbst, mit Aufbietung seiner eigenen Kraft thue. Ueber die Gefahren der Beiziehung von Privatlehrern vergleiche den von diesen handelnden Artikel. „Nichts ist schlimmer, sagt mit Recht Kühner (a. a. O. S. 57), als wenn die Schularbeit nur als ein Geschäft angesehen wird, das eben abgethan werden muß, gleichviel ob durch den Schüler oder einen andern; und nichts erschlafft den Schüler mehr, als eine stete Bereitwilligkeit der häuslichen Nachhülfe, ihm das noch einmal zu geben und zu lehren, was er schon durch Aufmerken in der Schule hätte lernen können und müßen. Man darf nie vergessen, daß die Nachhülfe nur die Krücken bietet für den, der frei gehen sollte, und daß sie stets dahin streben muß, dem Schüler diese Krücken entbehrlich, d. h. ihn zu selbständiger Arbeit geschickt zu machen. Die beste und die nicht genug zu preisende Nachhülfe findet aber da statt, wo Vater und Mutter nicht nur mit dem Knaben leben, sondern auch mit ihm lernen, d. h. durch ihr eigenes Interesse an seiner Arbeit und seinem Streben ihm ebensowohl Freudigkeit als Klarheit für seine Bestrebungen geben." Sind die Aufgaben der Art, daß die Angehörigen erklären müßen, sie seien wegen ihrer eigenen ungenügenden Kenntnisse nicht im Stande, die Kinder dabei zu überwachen, so gilt das in der Regel doch nicht von den Memoriraufgaben und von der Form des Geschriebenen; man fördert aber die Zwecke der Schule schon dadurch wesentlich, daß man die Kinder zu Hause pünctlich abhört, und daß man auf reinliche Handschrift bei den schriftlichen Aufgaben dringt. Andererseits soll das Haus der Jugend Raum lassen, sich in Verwendung der von der Schule vergönnten freien Zeit nach eigener Neigung frei zu bewegen. Leider giebt es in vielen, namentlich auch in höheren Kreisen, manche Eltern, die ihrer Pflicht nur dann zu genügen glauben, wenn sie dem Knaben auch keinen unbewachten Augenblick lassen. Sehr gut sagt der obengenannte Erzieher: „Wenn das Kind im Sande Höhlen gräbt und Berge baut, wenn der Knabe den Bach abzudämmen sucht, wenn er dem Vogel zu seinem Neste nachklettert oder wenn er den glänzenden Käfer jagt, wenn er zerstört und baut, wenn er schnitzt und sägt und drechselt, wenn er sich unter die Menschen drängt und ihrem Treiben zuschaut, oder auch wenn er stundenlang müßig unter der Decke des Waldes liegt und seinem Brausen lauscht, — wie nutzlos und selbst gefährlich erscheint es allen denen, die keine andere Arbeit für den Knaben kennen, als die Arbeit hinter den Büchern. Und doch ist hier auch eine Thätigkeit, — ein Schaffen, ein Sinnen und Sammeln, ein Erfinden und Erfahren; doch ist es eben diese freie Thätigkeit, bei welcher der Knabe am meisten sich seiner selbst inne wird, und 1000 Dinge kennen lernt, 100 Wege der Bildung aufspürt, die kein Schulbuch zu lehren und kein Schulplan zu schematisiren vermag. — Man bringe zwar immer vorerst auf eine vollständige und tüchtige Arbeit in dem, was für die Schule gethan sein muß; aber man erhalte für den Ausgang dieser Arbeit stets die Aussicht für eine freie Thätigkeit offen und lege auf die erarbeitete Freiheit nicht wieder die Last eines solchen Privatunterrichts, der weniger dem besonderen Bedürfnis des Knaben, als conventionellen Zwecken dient, oder auch nur dazu helfen soll, den Knaben so unausgesetzt in Athem zu erhalten, daß er in keinen Muthwillen auszutreten vermag." D. Red.

die Schule vor jeglicher Verantwortung verwahren werden. Sich weiter einzumischen, den Eltern allerlei Schwierigkeit zu bereiten, im Falle sie beharren, ist ebenso unbefugt von Seiten der Schule, als es unpädagogisch ist, dem Schüler, der ja durch die Auctorität des Hauses gedeckt ist, fortwährend sein Misfallen zu erkennen zu geben, ihm diese Benutzung seiner Freizeit vorzuwerfen, oder ihn damit lächerlich zu machen. Ein früherer Lehrer des Ref., ein fleißiger, geschickter aber kränklicher und etwas grämlicher Mann, konnte es durchaus nicht leiden, daß ein Schüler das Flötenblasen lernte, zog den armen Jungen, der sonst sehr fleißig lernte, bei jeder Gelegenheit damit auf, suchte, wo es etwas auszusetzen gab, immer den Grund davon in dem odiösen Flötenblasen und gab auf alle Weise sein Misbehagen über die Sache zu erkennen, die er doch nicht ändern konnte. Er erreichte nichts damit. Der Schüler setzte seine musikalischen Künste fort, die Kameraden aber kamen schließlich mit ihm selbst auf die Meinung, daß das eigentlich Sache der Eltern sei und den Präceptor nichts angehe. — Es kann keinem Lehrer oder Vorstand einer Volksschule einfallen, über die Beschäftigung disponiren zu wollen, welche das elterliche Haus dem Schüler in der schulfreien Zeit auferlegt, man muß es den Eltern überlassen, ihre Kinder, die sich der Hauswirthschaft und der Familie schon verschiedentlich nützlich machen können, nach Umständen zu diesen und jenen Zwecken, zum Kinderhüten, Viehbesorgen, Holzspalten, Wassertragen, Düngerladen 2c., zu Handlangerdiensten aller Art zu verwenden, sofern dadurch der Schule kein Eintrag geschieht.

In Beziehung auf höhere Lehranstalten, obere Gymnasien und Realschulen, erfordern hier noch eine besondere Besprechung diejenigen gymnastischen Uebungen, die in den Statuten dieser Anstalten nirgends verboten, aber doch dem gereifteren Alter sonst vorbehalten sind, wir meinen das Exercieren, Fechten, Reiten und Tanzen. Die drei ersten Uebungen setzen in der Regel schon eine Erstarkung und Reife des Körpers voraus, wie sie doch höchstens bei den ältesten Schülern der genannten Anstalten sich vorfindet. Es sind Uebungen und Fertigkeiten, bei welchen der Mann im eminenten Sinne als streitbar und wehrfähig oder auch in seiner Gewalt über ein schönes, starkes und kluges Thier hervortritt. Wenn wir nun die Exercierübungen als einen Bestandtheil des Turnens bei körperlich gereiften Schülern nicht verwerfen möchten, so ist doch das isolirte Fechten auf unsern Gymnasien nichts anders als eine Vorbereitung für den Eintritt in die Streitgenossenschaften,*) als welche sich leider die Verbindungen der Studenten auf den Universitäten so vorherrschend charakterisiren. Wir möchten uns dahin aussprechen, daß beides, das Reiten und Fechten, eigentlich noch nicht auf die Gymnasien gehört, sofern ja dort die Reife des Mannes noch nicht erreicht ist, sondern erst erstrebt wird. Am ehesten könnte man noch dem Reiten bei solchen Individuen, die einen höheren Grad körperlicher Entwicklung erreicht haben, das Wort reden. Indessen hat gerade diese Kunst, welche sich dann doch nicht auf die Räume des Reithauses zu beschränken pflegt, eine Seite, welche diesem Alter gefährlich ist. Es schmeichelt der Eitelkeit, sich hoch zu Roß im Reithabit vor der Welt zu zeigen als den Jünger einer Kunst, welche Kraft, Muth und Geistesgegenwart erfordert. Einsender dieses hat in dieser Beziehung eine Erfahrung gemacht, welche zu beherzigen sein dürfte. Ein 19jähriger Gymnasist ist nach dem eigenen Geständnis des sehr besorgten aber durch eine ausgebreitete öffentliche Thätigkeit in Anspruch genommenen Vaters, durch Reitcurse, die er im letzten Semester seines Gymnasiallaufes genommen, die ihm

*) Vgl. die Universität als Genossenschaft, Festrede von Julius Cäsar in Marburg. 1865. „Die Verbrüderungen, welche sich auf den Universitäten so schön und naturgemäß bilden, sollten nicht aufhören, sich als Gliederungen der gesammten Universitätsgenossenschaft zu fühlen. Aber sie hören auf, das zu sein, wenn sie nichts weiter darstellen, als mehr durch Zufall als durch eine Idee zusammengeführte Streitgenossenschaften, die vor allem das Band der gemeinsamen Befehdung anderer einigt, und welche den Formen dieser Existenz, als wären sie Selbstzweck, ein großes Maß von Zeit und Kraft widmen, deren Vergeudung in keiner Lebensperiode schwerer zu ersetzen, tiefer zu bereuen ist."

aber zur Liebhaberei wurden und seine Aufmerksamkeit in ungebührlicher Weise in Anspruch nahmen, ganz verschoben worden.*) — Was aber das Tanzen betrifft, so ist es als Anstandslehre, als Anweisung zu einer schönen und edlen Haltung und Bewegung des Körpers immerhin zu empfehlen oder mag einen Theil der Gymnastik bilden. Sofern es aber eine Anweisung zu dem Tanzen ist, zu welchem in der modernen Welt Damen erfordert werden, steht es über dem Niveau des Gymnasiums, oder doch an seiner äußersten Grenze. Eben im Umgang mit Damen erscheint der Mann vorzugsweise als Mann, in dem Bewußtsein seines Geschlechts, seiner männlichen Reife und Ueberlegenheit. Ein solches Bewußtsein kann in dem noch nicht fertigen und reifen Jüngling noch nicht wohnen. Es wird vorzeitig und im Widerspruch mit der naturgemäßen Entwicklung in demselben hervorgerufen und hebt ihn in eine Stellung, die ihm noch nicht gebührt. Eine Dame, die mit einem 16jährigen oder 17jährigen Menschen tanzt, steigt, wenn sie auch im Alter ihm nahe oder gleich steht, zu demselben herab, ungefähr wie ein Knabe zu dem Kind, das noch nicht sicher gehen kann. Die Dame ist in einer solchen Zusammenstellung eigentlich der Mann und der Mann wird zum Weibe. Wenn ein junger Mensch dieses Alters auch noch so zierlich tanzen, auch noch so charmant sich zu benehmen versteht — niemand wird ein solches Verhältnis natürlich finden.

Wenn wir nun aber diese gymnastischen Künste von den Gymnasien und vorzugsweise von denen, an welchen das Turnen obligat ist, noch ferne gehalten wissen möchten, so kann es nach allem vorangehenden nicht unsere Meinung sein, dieselben in die Reihe des Verbotenen in den Gymnasialstatuten zu stellen. Wir würden uns damit einen Eingriff in dasjenige Gebiet zu Schulden kommen lassen, welches wir dem Hause vorbehalten wissen möchten. Wir glauben, es genügt, wenn die Schule, sei es in ihren Satzungen oder auf anderem Wege, in Schulreden oder durch den Mund des Vorstandes im persönlichen Verkehr mit den Eltern ihr Urtheil über diese Dinge und ihr Verhältnis zu der ihr gestellten Aufgabe ausspricht, im übrigen aber dem Ermessen des Hauses anheimstellt, welchen Gebrauch es von diesen Anschauungen machen will, die gegenüber von den Eltern doch mehr den Charakter von Rathschlägen haben. Aber nicht einmal als Rathschläge können sie ohne alle Einschränkung sich geltend machen. Es giebt Schüler, welche noch auf dem Gymnasium zur vollen männlichen Reife gelangen und ein Alter erreichen, in welchem sie sogar zum Militärdienst beigezogen werden. Es wäre widersinnig und pedantisch, die Ablehnung der genannten gymnastischen Uebungen auch auf diese Schüler ausdehnen zu wollen. Ferner giebt es, besonders in großen Städten, Schüler, welche Söhne sind von hochgestellten Personen, fürstlicher, sogar regierender Häuser, deren Eltern eine hervorragende Stellung in der Gesellschaft einnehmen. Die Gewohnheiten und Manieren der vornehmen Welt werden diesen Kindern anerzogen, Reiten, Fechten, Tanzen gehört bei ihnen zum System der Erziehung. Wenn nun auch die Schule unter allen Umständen ihren Standpunct, von dem aus sie die Regelung auch des äußeren Lebens der Schüler ansehen muß, behaupten wird, so

*) Gegen die körperlichen Uebungen des Fechtens und Reitens an sich hätten wir unsererseits nichts einzuwenden. Das Stoßfechten kann wegen der Leichtigkeit der Waffe schon im reiferen Knabenalter begonnen werden und empfiehlt sich in mehreren Beziehungen: es nimmt den ganzen Körper in Anspruch, erhöht seine Kraft und Gewandtheit, verschafft eine männliche Haltung, verlangt schnellen Blick, raschen Entschluß und ruhige Besonnenheit. Wer aber die tödtliche Waffe recht zu gebrauchen versteht, weiß auch die Gefahren bei einem ernsten Kampf zu würdigen und kann hierin gerade eine dringende Waenung vor dem Leichtsinn des Studentenduells haben. Hinsichtlich des Reitens wird es schwer sein, eine allgemeine Regel aufzustellen. Bei Völkern z. B., bei denen die Freude an Pferden und am Reiten national ist, bei Familien, in denen Pferde einen nothwendigen Theil des Besitzstandes bilden, wird das Reiten der Jungen und Jünglinge anders zu beurtheilen sein, als bei dem Gymnasialschüler, der in der Reitschule zum erstenmal ein Pferd besteigt, weil er als Dandy die Fensterparade machen möchte. In Bezug auf das Tanzen s. den btr. Art. D. Red.

muß man doch in diesen Puncten, in welchen auch das Elternhaus seine Rechte hat, Conflicte vermeiden und nicht Forderungen stellen, die man nicht durchsetzen kann. Hat man es doch mit Verhältnissen zu thun, welche exceptioneller Natur sind und eine exceptionelle Behandlung rechtfertigen.

Es giebt noch ein anderes Gebiet, auf welchem die Rechte der Schule und des Hauses in diesen Lehranstalten zusammenstoßen, wir meinen den Wirthshausbesuch und das Tabakrauchen. Beides ist in den meisten Gymnasialstatuten bei Strafe verboten. Dieses Verbot hat einen wohlberechtigten Grund in der Tendenz, die noch nicht reife Jugend ferne zu halten von den Angewöhnungen der Alten, die theils an sich nicht löblich, theils aber, so weit sie zulässig sind, in der Stellung ihren Grund haben, welche die Alten als selbständige Glieder der Gesellschaft einnehmen. Ein junger Mensch von 16 oder 17 Jahren, der eine Cigarre raucht oder eine Pfeife im Munde stecken hat, oder an einen Wirthstisch sitzt und sich seine Flasche geben läßt, bildet immer eine auffällige Erscheinung; er zieht die Aufmerksamkeit der Erwachsenen auf sich, ruft ihre Glossen hervor und wird leicht Gegenstand des Scherzes und Spottes, deshalb, weil er noch kein fertiger Mensch ist, noch kein Recht hat, mit demselben Bewußtsein der Selbständigkeit sich in die Gesellschaft zu mischen, wie der Erwachsene und der gereifte Mann. Nichtsdestoweniger kann man sich der Warnehmung nicht verschließen, daß die Schule, wenn sie in dieser Richtung strafandrohende Verbote erläßt, dabei vielfach in Widerspruch geräth mit den außerhalb ihres Gebiets herrschenden Ansichten und Gewohnheiten und nicht in der Lage sich befindet, ihrem Gesetze Gehorsam zu verschaffen und die Beobachtung desselben zu bewirken, vielmehr, indem sie dieses versucht, eine polizeiliche Thätigkeit übt, welche erfolglos ist und einen Schatten auf ihre Auctorität wirft. Für die Söhne der Handwerker und Landleute, für die Lehrlinge der Gewerbetreibenden existirt ein absolutes Verbot dieser Art nicht,*) und sie geben sich jenen Genüssen ungescheut an öffentlichen Orten hin. Den Schülern der Gymnasien aber wird in Befriedigung jener verbotenen Gelüste von dem Hause häufig Vorschub geleistet; Eltern, Verwandte, ältere Geschwister versehen die Gymnasisten mit Cigarren, Tabak, jedenfalls mit Geld, um sich diesen Genuß zu verschaffen und da und dort sich im Wirthshaus zu vergnügen. Man findet in dem Verbot eine Pedanterie und nimmt gar Partei für den Sohn, der deshalb bestraft wird. In größeren Städten ferner hat die Schule gar keine Macht, das Gesetz aufrecht zu erhalten, es ist der sorgfältigsten Polizei nicht möglich, überall nachzuforschen; so wird das Verbot rein illusorisch und es ist eine Erfahrung an allen Gymnasien, daß trotz des Verbotes und der Strafandrohung geraucht und gezecht wird. Hat nun die Schule ein Recht, das zu bestrafen an dem Schüler, was ihm die Eltern gestatten und was sie begünstigen? Ist es eine würdige Stellung für eine Auctorität, Gesetze zu geben, von welchen sie weiß, daß sie nicht gehalten werden, deren Beobachtung sie nicht bewirken kann, sich in fortwährenden Kampf zu begeben mit einer Macht, gegen die sie fast immer den Kürzeren zieht? Wir sind nicht gemeint, laxen Zeitansichten das Wort zu reden, aber wir möchten auch das Ansehen und die sittliche Einwirkung der Schule nicht durch eine Führung des Regiments in Frage gestellt sehen, welche in den meisten Fällen gegenstandslos ist und tagtäglich ihre Unmacht eingestehen muß. Unsere Meinung ist diese: Die Schule soll mit aller Entschiedenheit ihr Verdammungsurtheil über solche Genüsse aussprechen und soweit ihr Arm reicht, diesem Urtheil Folge geben, d. h. sie wird ihre Warnehmungen den Eltern mittheilen, in deren Hand es am allerersten liegt, solchen Gewohnheiten und

*) In Württemberg bestimmt ein Gesetz vom 2. Mai 1852 (betr. Abänderungen und Ergänzungen des Polizeistrafgesetzes) Artikel 8, daß „junge Leute, welche in häuslicher Gemeinschaft mit ihren Eltern, Lehr-, Dienstherrn oder Pflegern leben, nach vergeblicher Warnung durch den Kirchenconvent mit 12—24 Stunden Arrest bestraft werden, wenn sie ohne Aufsicht oder Ermächtigung der für sie verantwortlichen Personen das Wirthshaus besuchen.

Genüssen zu steuern, indem sie die Mittel zur Befriedigung versagen, sie wird ihren Warnehmungen in den Zeugnissen der Schüler Ausdruck geben, sie wird sich die Freiheit wahren, nach Umständen auch Strafen eintreten zu lassen, sie wird den Schülern seiner Zeit selbst das Zeugnis der Reife versagen, aber die Schule wird sich enthalten, in ihren Statuten den Wirthshausbesuch oder das Tabakrauchen bei Carcerstrafe oder, wie es früher hieß, „bei unfehlbarer Rejection" zu verbieten, sie wird sich enthalten, ein System polizeilicher Nachforschungen zu diesem Zweck zu etabliren, durch welche man wenig erfährt, während das Verhältnis der Schüler zu den Lehrern dadurch corrumpirt wird. Ref. hat in der That von den berührten Ausschreitungen der Schüler immer das Wenigste durch den zur Nachforschung aufgestellten Diener, obwohl derselbe seine Schuldigkeit thut, das Meiste aber schon vor oder ohne dessen Anzeige theils durch Collegen, theils durch andere gesellschaftliche Beziehungen erfahren. Dabei zeigte sich eine auf dem Wege der Privatseelsorge geübte Belehrung und Ermahnung der Schüler immer am wirksamsten. Schließlich erlaube ich mir den Artikel der Stuttgarter und Tübinger Gymnasialstatuten anzuführen, in welchem diese Angelegenheit, wie mir scheint, in ganz zweckmäßiger Weise behandelt und formulirt ist. Derselbe lautet so: „Der Schüler des Gymnasiums hat alle diejenigen Vergnügungen und Genüsse, welche entweder überhaupt verboten oder, wie der Wirthshausbesuch und das Tabakrauchen für das Alter und die Stellung des Schülers unzuläßig sind, insbesondere den Verkehr mit studentischen Kreisen zu vermeiden." Letzterer Beisatz bezieht sich auf die Verhältnisse des Tübinger Gymnasiums. Wir vermögen aber diesen Verkehr auch nicht anders zu verhindern, als indem wir ihn verurtheilen und unsere Beobachtungen darüber namentlich gegen die Ertheilung des Reifezeugnisses maßgebend sein lassen.*)

Hier muß weiter die Frage besprochen werden, wie sich Schule und Haus in Beziehung auf ihre Rechte gegenüber von den Ferien (Vacanzen) auseinandersetzen. Wir meinen natürlich die längeren auf Wochen ausgedehnten Vacanzen, im Frühjahr, Sommer, Herbst. Gehören diese Ferien der Schule oder dem Hause? Die Vacanz ist offenbar ein von der Schule ausgehendes, derselben eigenthümliches Institut. Die Schule bestimmt das Wann? und das Wie lange? Sie hat den rechtzeitigen Anfang und das rechtzeitige Ende zu überwachen und zu verantworten. Sie setzt nach dem

*) Die Redaction kann sich in Bezug auf die obigen Puncte mit ihrem geehrten Herrn Mitarbeiter nicht ganz einverstanden erklären. Das Gymnasium hat das Recht, Dinge, welche ihrem Wesen nach dazu angethan sind, den Jüngling auch als Schüler zu schädigen, in seinen Statuten unter Strafandrohung zu verbieten; ein Jüngling, der sich den Wirthshausbesuch und das Tabakrauchen angewöhnt, wird in der Regel überhaupt in sittlicher Gefahr sein: er überschreitet die seinem Alter durch die gute Sitte gezogenen Grenzen, anticipirt Genüsse, die ihm nicht ziemen, lägt sich in eine Stellung hinein, deren Behauptung für ihn eine Anmaßung ist; er ist in Versuchung, die ihm gebührende Bescheidenheit gegen seine Lehrer und andere Respectspersonen zu verletzen und dünkelhaft zu werden, sein Interesse für die Studien erlahmt, sein Fleiß läßt nach. (Daß es sich nicht um die Erfrischungen handelt, die man bei größeren Spaziergängen bedürfen mag, versteht sich von selbst.) Wenn das Haus sich dagegen auflehnt, so untergräbt es auf eigene Verantwortung eine Auctorität, die es stützen sollte, und die Schule wird das zwar beklagen, aber sich dadurch nicht abhalten lassen, in ihrem Kreise ihre Pflicht zu thun. Wenn die Gesetzgebung eines Landes oder Ländchens den Lehrlingen solche Dinge nicht verbietet, so handelt sie inconsequent oder sie huldigt jener sittlichen Laxheit, deren Früchte wir schon an manchen Orten reifen sehen. Die Schwierigkeit der Aufrechthaltung eines Gesetzes ist kein entscheidender Gegengrund, sonst müßten noch manche andere Positionen aufgegeben werden, sondern ein Grund zu desto größerer Wachsamkeit. Man kann wachsam sein und Gesetzesübertretungen strafen, ohne den Schein polizeilicher Gehässigkeit auf sich zu laden. Die Auctorität der Schule und ihrer Gesetze, der Lehrer und ihres Amtes hat auch verkehrten Ansichten der Eltern gegenüber doch noch einiges Gewicht und wird von der bessergesinnten Mehrheit mit Dank anerkannt; aber sie soll sich auch da als Damm entgegenwerfen, wo die Flut schon über sie hinausgeht. Vgl. d. Art. Wirthshausbesuch. D. Red.

Ende der Ferien ihre Arbeit an den Schülern wieder fort. Die Ferien sind also nur eine Unterbrechung, nicht das Ende der Schule. Andererseits hört doch der Unterricht der Schule eine Zeit lang auf. Das Local, die Zeit, die Lehrer kommen den Schülern aus den Augen. Sie bringen ihre Zeit außerhalb der Schule unter der Aufsicht von Eltern, Verwandten zu und widmen diese Zeit entweder der Erholung, oder, wie meist in der Volksschule, zur Heu-, Erndte- und Herbstzeit, Geschäften, die mit der Schule und ihrem Unterricht nichts zu thun haben. Der Schuldisciplin sind sie ganz entrückt. Die nicht ortsangehörigen Schüler oder solche, welche die Ferien zu Ausflügen und Reisen verwenden, befinden sich nicht einmal am Orte der Schule. Es liegt am Tage, die Schule hat während der Ferien ihre Thätigkeit eingestellt und die Schüler dem Hause zurückgegeben. Da aber die Schule nach den Ferien den Faden ihres Geschäfts wieder aufzunehmeu hat, so kann sie sich unmöglich ganz gleichgültig gegen die Ferienzeit und deren Benutzung verhalten. Sie hat das Recht zu verlangen, daß ihre Arbeit nach dem Schluß der Vacanz eine Fortsetzung sei und nicht zu einem neuen Anfang sich gestalte, d. h. daß der jugendliche Geist den Gegenständen des Unterrichts nicht ganz entfremdet werde. Dies geschieht durch die Vacanzaufgaben, welche die Schule anzusinnen ein Recht hat, nicht damit der Schüler Neues lernen, sondern daß die Eindrücke und Reminiscenzen der Schule in ihnen wach bleiben. Aber auch das Haus muß solche Vacanzarbeiten wünschen, da in seinem Bunde mit der Schule nicht ein Bruch, sondern nur eine Pause eingetreten ist, nach welcher derselbe in seiner ganzen Kraft fortdauert. Daher denn manche Eltern ihren Kindern in den Ferien Privatunterricht geben lassen. Doch sind in Beziehung auf diese Vacanzaufgaben verschiedene Rücksichten zu beachten. Bei denjenigen Schülern, welche zu Hause während der Ferien zu Geschäften der Landwirthschaft oder des Erwerbs angehalten werden, wie dies in der Regel bei den Kindern der Volksschule der Fall ist, sind diese Aufgaben, wenn die Vacanz wie z. B. über die Zeit der Heuerndte nur kurz ist, entweder ganz wegzulassen, oder nur auf ein Minimum zu beschränken. An Volksschulen wird es genügen, die Schüler auf eine geregelte Repetition des Memorirten zu verweisen. Darauf kann in geordneten Familien immer gehalten werden, daß Abends und Morgens, vor oder nach Tisch ein Spruch, ein Liedervers oder auch mehrere, von den Kindern hergesagt werden. Zu schriftlichen Arbeiten aber fehlt es in solchen Häusern nicht nur häufig an dem nöthigsten Apparat, sondern auch in solchen vielbeschäftigten Tagen an aller Muße. Eben deshalb aber, weil auf häusliche Arbeiten während der Ferien an Volksschulen nicht zu rechnen ist, wird es zweckmäßig sein, wenn diese Ferien nicht zu lange dauern, sondern auf 8, 14 Tage, allerhöchstens etwa im Herbst auf 3 Wochen beschränkt werden. Kürzere Ferien wären überhaupt, wo das durchgeführt werden kann, auch für solche Schulen zu rathen, in welchen die Schüler noch so wenig angestrengt werden, daß sie eigentlich eine Erholung nicht nöthig haben, und die Eltern, weil die Kinder noch wenig sich selbst beschäftigen und unterhalten können, während langer Ferien in Verlegenheit kommen, wie die Kinder ihre Zeit zweckmäßig ausfüllen sollen. Wir meinen die Schulen der jüngsten Classen. Allein es lassen sich die Ferien der einzelnen Classen in den wenigsten Fällen von denen der andern losreißen. In höheren Lehranstalten, Realschulen, Lateinschulen, Gymnasien tritt die Rücksicht auf Verwendung der Schüler zu häuslichen Geschäften während der Ferienzeit wenig oder gar nicht ein und es kann denselben daher zugemuthet werden, den Zusammenhang mit der Schule auch über diese Zeit mehr zu pflegen, so wie es deshalb auch weniger bedenklich wird, die Ferienzeit etwas länger zu bemessen, doch soll sie die Zeit von 4 Wochen an diesen Anstalten nicht leicht übersteigen. Da nun die Schule kein Recht hat, die Zeit der Ferien, in welcher die Schüler dem Hause gehören, mehr in Anspruch zu nehmen, als nöthig ist, damit die Continuität des Lernenden nicht ganz unterbrochen werde, so ergiebt sich daraus für die Art der Aufgaben über diese Zeit, daß sie nur zu bestehen haben in Wiederholung des Vorgekommenen und in weiterer Uebung des bereits Eingeübten. Es mag also täglich eine

Stunde zu diesem Zwecke genügen, wobei immerhin auch manche Tage ausfallen mögen. Neues soll der Schüler in der Vacanz nicht lernen, auch soll er sich nicht anstrengen. Er soll sich erholen und das Alte nicht vergessen. So mag er denn abwechseln mit Memorir-, Schreibe-, Rechenübungen und Uebersetzungen. Aber er werde verschont mit allem neuen, das ihm ja doch erst erklärt werden müßte, und mit allem schwierigen. Dabei wird es auch dem Lehrer nicht schwer werden, das Geleistete nach den Ferien zu controliren, was doch geschehen muß, wenn die Aufgaben nicht illusorisch werden sollen. Da aber die Schüler dem Einfluß der Schule entzogen sind, so ist es nöthig, daß die Eltern von den Aufgaben, welche die Schüler erhalten, in Kenntnis gesetzt werden, damit sie die Bearbeitung derselben überwachen können.*) — An den Oberclassen der Gymnasien und Realschulen dagegen, deren Schüler bereits zu einer gewißen, weniger verlierbaren Festigkeit in den Schulfächern gelangt sein müßen, sollte man, wie wir glauben, von eigentlichen Aufgaben abstehen. Dagegen werden die Lehrer die Schüler auf die Mängel und Lücken in ihren Kenntnissen hinweisen und ihnen nahe legen, daß sie die Vacanz zu Ergänzung derselben benützen, es können ihnen zusammenhängendere Privatstudien nach Neigung und Bedürfnis empfohlen und dazu die nöthigen Mittel bezeichnet und an die Hand gegeben werden, ohne daß jedoch hierin irgend ein Zwang oder eine Rechenschaft einzutreten hätte. — Von allen disciplinarischen Anforderungen während der Vacanz aber muß die Schule abstehen, da ja die Thätigkeit derselben in dieser Zeit eingestellt, die Schüler aber ihrem Gebiet entrückt sind. Ungeachtet nun eine gute Schuldisciplin ihre Wirkungen an den Schülern auch in den Ferien ebenso gewiß äußern wird, als eine gute häusliche Erziehung sich in der Schule bemerkbar macht, so kann doch die Schule für disciplinarische Vergehen der Schüler in den Ferien, seien es gröbere oder leichtere, nicht verantwortlich gemacht werden. In vielen Fällen wird die Schule solche Vergehen gar nicht erfahren, wenn aber etwas darüber zu ihrer Kenntnis kommt, so wird sie wohl Notiz davon nehmen für die Art, wie der betreffende Schüler zu beurtheilen und zu behandeln ist, sie wird dem Schüler ihre Gedanken darüber nicht vorenthalten und wo es nöthig erscheint, ihm den ganzen sittlichen Ernst zeigen, aber eine Bestrafung wird sie weder von selbst verhängen, noch auch von anderen sich dazu brauchen lassen. Die Schule ist keine Polizeianstalt. Unfug und Unarten der Schüler, welche die öffentliche Ordnung betreffen, zu strafen, ist Sache der Behörde, welche jugendliche Excedenten mit der Rücksicht und dem Takt behandeln wird, welcher ihrem Alter gebührt; die sittliche Seite der Sache aber ist den Eltern und der seelsorgerlichen Behandlung der Lehrer zu überlassen. Die Disciplin der Schule überhaupt sollte sich unseres Erachtens, so weit man in diesem Begriff nicht die sittlichreligiöse Einwirkung der Schule auch mit befassen will, nur auf den Kreis der Schule erstrecken. Das Benehmen der Schüler in den Zeiten, an den Orten und gegenüber dem Personal der Schule hat diese warzunehmen. Hier befindet sich die Schule auf ihrem Territorium, hier hat sie Gewalt zu lösen und zu binden, zu verhüten, zu strafen und zu belohnen. Hier ist sie auch verantwortlich. Wenn die Schüler die Zimmer, Wände und Thüren, die Utensilien der Schule, überhaupt deren Räume verunreinigen, beschnipfeln, verderben, wenn sie während der Schulstunden, in den Interstitien, bei dem von der Schule verordneten Kirchenbesuch, vor dem Beginn oder nach dem Ende der Schule, auf dem Wege von und nach der Schule sich ungebührlich aufführen, bzw. toben, schreien, sich raufen, andere Leute belästigen, wenn sie im Hofe und in der nächsten Umgebung der Schule Unfug treiben, wenn sie gegen Mitschüler, Angehörige, Lehrer und Vorgesetzte der Schule unbescheiden, unhöflich, ungehorsam sind oder irgend welche Unart und Bosheit üben, so sind das Dinge, welche die Schuldisciplin angehen, ganz unabhängig vom Hause, welches jedoch nach Umständen Kenntnis davon erhalten muß und dabei nicht gleichgültig sein wird. Aber wenn ein Schüler in einem andern Hause oder

*) Vgl. d. Art. Ferien. D. Red.

auf dem Felde, in einer entfernten Straße Unfug verübt, wenn er polizeiliche Vorschriften und Gebote überschreitet, so ist es Sache des Hauses und der Behörde hier einzuschreiten. Die Schule wird, falls sie von solchen Dingen Kenntnis erhält — und sie hat ein Recht darauf dies zu verlangen — gewiß mit allem Ernst solche Verirrungen der Schüler warnehmen und auf die Schüler entsprechend einwirken, aber sie ist nicht die Stätte, wo alle und jede Verfehlung von Kindern ihre gebührende Strafe und Rüge findet. In den meisten Fällen wird sich das Haus das auch gar nicht gefallen lassen und einen unbefugten Eingriff in seine Rechte darin erblicken. Die einzig würdige Stellung der Schule ist, daß sie ihren sittlichen Einfluß auf die Schüler sich bewahrt, indem sie gegen keinerlei Unart und Vergehen derselben gleichgültig ist, aber sich dagegen verwahrt, ein Strafplatz zu sein für jugendliche Sünden aller Art und sich hütet in die natürlichen Rechte des Hauses überzugreifen (vgl. d. Art. Schulzucht).

Wenn wir nun auf diese Weise zwischen Schule und Haus die Grenzen abstecken, welche in den Vacanzzeiten ihre besondere Anwendung finden, und so jedem Theil anmuthen, diese Grenzen zu respectiren, so haben wir noch die andere Seite des Bundes zwischen Schule und Haus zu beachten, welche die Frage in sich schließt: wie haben sich beide Theile zu Erreichung des gemeinsamen Zwecks thätige Unterstützung zu gewähren, durch welche Mittel ist das Zusammenwirken von Schule und Haus, der Bund zwischen beiden herzustellen und zu erhalten? Wiewohl nun dieses Zusammenwirken von beiden Theilen angestrebt werden muß, so fällt doch das höhere Interesse und die größere Verpflichtung auf das Haus und die Familie.*) Es handelt sich um Bildung und Erziehung des nachwachsenden Geschlechtes. Um dessen willen ist die Schule da, nicht das nachwachsende Geschlecht um der Schule willen. Die Schule soll gedeihen und gute Früchte tragen, damit die Jugend etwas lerne und etwas werde, nicht aber soll die Jugend etwas werden und lernen, damit die Schule blühe. Also hat das Haus, dem die Jugend angehört, zu Aufsuchung aller der Mittel und Wege, welche zu Erziehung und Bildung der Jugend führen, die allererste und stärkste Aufforderung. Das ist weit unverantwortlicher, wenn Eltern den Verkehr mit der Schule verabsäumen, als wenn die Schule den Verkehr mit dem Hause nicht in Ehren hält. Ohnehin ist es für die Eltern viel leichter, dieses Einverständnis herzustellen und zu unterhalten, als für die Schule. Jedem Vater steht zu allen Zeiten der Weg offen zu dem Lehrer seiner Kinder oder zum Vorstand der Schule; nicht so leicht aber ist es dem Lehrer oder Schulvorstand, die Eltern von einem halben hundert oder von mehreren hundert Kindern aufzusuchen. Es kann also in erster Linie von dem Hause erwartet werden, daß es bemüht sei, sich in lebendigem Verkehr mit der Schule zu halten. Natürlich haben die einen Eltern mehr, die andern weniger Veranlassung dazu, je nachdem dies durch das Verhalten der Kinder nahe gelegt wird. — Andererseits hat aber auch die Schule den Verkehr mit dem Hause eifrig zu pflegen, da ihre Wirksamkeit, wie gezeigt ist, wesentlich dadurch bedingt ist. Es soll daher dem Lehrer und dem Schulvorstand jede Gelegenheit willkommen sein, mit den Eltern der Schüler über deren Anliegen sich zu unterhalten. Sie werden den Eltern nicht nur jederzeit gerne Zutritt schenken, sie anhören, aufklären, an ihre Mitwirkung appelliren, sondern auch Gelegenheiten aufsuchen, mit den Eltern zusammenzutreffen, und es ist nicht wohlgethan, wenn Lehrer sich geflissentlich von gesellschaftlichen Kreisen ferne halten, welche sie mit den Eltern ihrer Schüler zusammenführen können. Ein einziges gutes Wort, zur guten Stunde mit Vater oder Mutter gewechselt, fruchtet oft mehr als viele Ermahnungen und Strafen der Schule. Wenn aber besondere intellectuelle oder sittliche Bedürfnisse vorliegen, welche es dem

*) In einer sehe ansprechenden Schulrede (Zittau 1860) hat Dir. Kämmel die Frage: Wodurch kann das Haus die Thätigkeit der Schule unteestützen? beantwortet und den Familienhäuptern offene Mittheilungen übee die von dem Hause ausgehenden Zöglinge, williges Anerkennen der Einrichtungen und Forderungen der Schule und würdige Gestaltung dee eigenen Lebensformen des Hauses in beredten Woeten empfohlen. D. Red.

Lehrer oder Schulvorstand zur Pflicht machen, mit den Eltern sich in Verkehr zu setzen, so hat der Lehrer wo möglich mündlich, oder doch schriftlich den Eltern die erforderliche Mittheilung zu machen. Und da in höheren Lehranstalten die Schüler häufig in Privathäusern untergebracht sind, gegen welche nicht gerade bestimmte Bedenken vorliegen, die aber doch für die sittliche und intellectuelle Förderung der Schüler keine solche Bürgschaft bieten, daß jede weitere Berathung und Aufsicht überflüßig oder unangemessen wäre, so erwächst daraus für die Lehrer solcher Anstalten die besondere Verpflichtung, sich mit den Hausherren und Familienhäuptern in Communication zu erhalten, die dort untergebrachten Schüler zuweilen in ihren Wohngelassen zu besuchen, nach ihren Studien zu sehen, über deren Aus- und Eingang und ihren Umgang sich in einer Weise zu unterrichten, durch welche sichtbar wird, daß man eine väterliche Theilnahme für die jungen Leute hat, und nicht kommt, um zu spioniren (vgl. d. Art. Schüler S. 768 f.).

Auch Schulzeugnisse und Schulprüfungen sind als Mittel, den Verkehr zwischen Schule und Haus zu vermitteln, von bedeutendem Werthe; da sie jedoch in besonderen Artikeln behandelt sind, so verweisen wir hier auf diese.

Eine andere Einrichtung zur Vermittlung einer lebendigen Verbindung zwischen Schule und Haus ist schon da und dort in Vorschlag gebracht worden. Wir meinen die Aufstellung eines Elternraths. Ein von den Eltern der Schüler aus ihrer Mitte oder aus der ganzen Gemeinde*) gewählter Ausschuß würde die Anliegen des Hauses gegenüber von der Schule vertreten und wiederum die Beziehungen der Schule zur Familie vermitteln. Auf den ersten Anblick erscheint eine solche Einrichtung plausibel. Wir müßen aber sehr bezweifeln, ob dieselbe in Landgemeinden und gegenüber von Volksschulen sich durchführen ließe. Die Wahlen müßten, da die Eltern wechseln, in kürzeren Zwischenräumen wiederholt werden. Wir glauben, daß in den Landgemeinden wenigstens Württembergs, in welchen ohnehin so vielerlei und wiederholte Wahlen vorkommen, weder das Interesse dafür stark genug, noch die Muße in hinreichendem Maße vorhanden wäre, um sich an solchen Functionen zu betheiligen. Da von Amtswegen eine örtliche Schulbehörde da ist, in welcher wohl auch der eine oder der andere Vater von Schulkindern sitzt, so wird man einer weiteren Controle nicht zu bedürfen glauben. Eher würde sich der Gedanke für höhere Lehranstalten empfehlen. Allein, wenn auch in diesen Elternkreisen mehr Interesse und Muße vorausgesetzt werden darf, wir wüßten einem solchen Elternrath keinen rechten Wirkungskreis anzuweisen. Handelt es sich von den besonderen Angelegenheiten einzelner Kinder, so werden diese doch besser und natürlicher mit dem Lehrer unter vier Augen abgemacht als durch das Organ eines Elternraths. Man kann sich manche Fälle denken, in welchen es den Eltern sehr unangenehm sein müßte, wenn andere hereingezogen werden wollten, als die Person des Lehrers oder Schulvorstandes oder etwa des Geistlichen. Sollten aber andere Fälle auf diese einfache Weise nicht zur Erledigung gelangen können, so steht ja der weitere Weg zu der vorgesetzten Behörde offen und es könnte doch keinenfalls

*) In Württemberg wird nach dem Volksschulgesetz v. 25. Mai 1865 die Ortsschulbehörde auch durch Mitglieder der Schulgemeinde gebildet, welche von den Vätern und Vormündern der die Volksschule besuchenden Kinder auf die Dauer von 3 Jahren zu wählen sind (s. Regbl. 1865. S. 109). Dem Vernehmen nach ist die Theilnahme an diesen Wahlen eine sehr laue. — Ein ohne Zweifel amtliches „Eingesendet" im Correspondenzblatt für Gelehrten- und Realschulen 1866. Nr. 2. enthält Folgendes: Es ist durch den Vorgang bei den Volksschulen die Frage nahe gelegt, ob nicht auch den Eltern der Schüler an den studienräthlichen Anstalten (Gelehrten- und Realschulen) eine gewiße Mitwirkung bei der Ortsschulbehörde für jene Schulen eingeräumt werden sollte. Diese Frage ist wirklich bei den betreffenden Staatsbehörden in Behandlung genommen worden und wird so zeitig zur Entscheidung gebracht werden, als die hiebei in Erwägung kommenden Rücksichten, insbesondere der Zusammenhang mit der bestehenden Gesetzgebung es gestatten.

einem solchen Elternrath neben der eigentlichen amtlichen Schulbehörde ein Recht des Eingreifens und Verfügens zugestanden werden, ohne daß zugleich eine große Verwirrung in diese Verhältnisse gebracht würde. Wird z. B. ein Kind von einem Lehrer thätlich mishandelt oder mit Aufgaben überbürdet, so kann die Sache entweder in der Stille mit dem Lehrer, den es betrifft, oder dem Vorstand abgemacht oder sie kann Gegenstand einer öffentlichen Klage sein. In beiden Fällen ist der Elternrath ganz überflüßig. Derselbe könnte etwa vermitteln, aber das nemliche kann auch der amtliche Schulvorstand und gewiß viel wirksamer, als wenn eine Versammlung von Vätern oder Beauftragten sich einmischt, was für den Lehrer schon fast so viel heißen will als eine Klage. Kann aber die Sache in der Stille abgemacht werden, so ist ja eben damit jede weitere Beiziehung einer dritten Macht, heiße sie wie sie wolle, ausgeschlossen.

Vielleicht aber wäre ein solcher Elternrath in allgemeinen Fragen des Unterrichts und der Disciplin ein zweckmäßiges Institut. Natürlich könnte auch hier nur von einer berathenden Thätigkeit, von Rathschlägen und etwa von Petitionen seitens dieses Elternausschusses die Rede sein. Unläugbar wäre es in manchen Fällen für die Schule von entschiedenem Werthe, die wohlerwogenen Ansichten eines oder mehrerer Elternvereine kennen zu lernen, so wie es nicht minder zu wünschen wäre, die Eltern würden über die Gründe mancher Schuleinrichtungen, über welche oft die unreifsten Urtheile und die leichtfertigsten Räsonnements im Umlaufe sind, von sachverständiger Seite belehrt. Allein abgesehen davon, daß es solchen Vätern, die etwas wichtiges auf dem Herzen haben, nicht schwer werden wird, den Weg zu den betreffenden Lehrern und Vorständen zu finden, kann man doch nicht sagen, daß es an Kundgebungen der ersteren Art mangelt, die Tagespresse liefert solche in reichem Maße von Berufenen und Unberufenen, und es wird kaum auf dem politischen Gebiet mehr gekannegießert, als auf dem pädagogischen; aber auch an Belehrungen von Seiten der Fachmänner fehlt es nicht für solche, denen es wirklich um Belehrung zu thun ist, in öffentlichen Blättern nicht nur, auch in Schulreden und Programmen, die ja in die Hände der Schüler und somit auch der Eltern gelangen, werden Schulangelegenheiten aller Art besprochen. Man wird aber doch richtiger verfahren, wenn man vorzugsweise in solchen Fragen, wie auf andern Gebieten, mehr die Stimmen von Experten hört, die ja auch meist Familienväter sind, als die von Familienvätern, welche nicht Experte sind. Hat man doch auch das öffentliche und mündliche Verfahren bei den Gerichten erst eingeführt, nachdem sich eine übereinstimmende Meinung unter den Sachverständigen darüber gebildet hatte, und bei Einführung des Zündnadelgewehrs in Württemberg hat man sich durch das Gutachten der Sachverständigen und nicht durch das Geschrei der politischen Parteien bestimmen lassen. Ohnehin könnte bei eigentlich didaktischen Fragen den Stimmen eines Elternrathes nur ein geringes Gewicht beigelegt werden. Die einen wünschen ein neues Fach in den Lehrplan aufgenommen und ein altes abgeschafft, die andern perhorresciren das Neue und wollen das Alte beibehalten, die einen wünschen mehr Mathematik, die andern mehr Geschichte, die einen verlangen mehr Berücksichtigung der Religion, den andern ist auch ein Minimum von Religion noch zu viel, da erheben sich Stimmen für Physik, Chemie, dort für Stenographie und Naturgeschichte, die einen schwärmen für Alterthümer, andere für Aesthetik und Kunst, bald verlangt man Latein, Griechisch, Französisch und Englisch, bald aber begnügt man sich mit dem Latein und findet sich mit der Kunst des Lateinschreibens zufrieden. Es ist gewiß gut, daß die Entscheidung dieser Dinge in einer festen sachverständigen Hand ruht. Ja man findet von manchen Seiten (vgl. Roths Gymnasialpädagogik) diese sachverständige Hand nicht fest genug und die Regierungen haben oft Mühe, sich gegen die Anschuldigung zu vertheidigen, daß sie der Strömung des Zeitgeistes allzuviele Rechnung tragen. Es scheint uns daher nicht nothwendig, diesem ohnehin reichlich genug fließenden Gewässer noch eine weitere Schleuße zu öffnen und wir vermögen deshalb jener Einrichtung eines Elternrathes auch an höheren Lehranstalten nicht das Wort zu reden.

Schule und Haus sind innig mit einander verbunden in dem gemeinsamen heiligen Beruf, das nachwachsende Geschlecht zu erziehen zu einem menschenwürdigen und gottgefälligen Leben. Ein lebendiger persönlicher Verkehr zwischen Eltern und Lehrern wird sicherer zu diesem erhabenen Ziele führen, als künstliche Institutionen, die oft nur dazu dienen, die Geschäfte und die Köpfe noch mehr zu verwirren. *) Hirzel.

Schule und Publicum. Die Schule ist eine Anstalt für die Erziehung der Kinder einer Nation, gestiftet mittelbar oder unmittelbar von Familie, Gemeinde, Staat und Kirche. Diejenigen, welche die Anstalt gründen, haben ein Recht auf die Leitung der Schule und unsere Zeit arbeitet an der Aufgabe, den Antheil zu bestimmen, welcher diesen Potenzen an dem Einfluß auf die Schule zusteht. Ihre Interessen werden sich begegnen und einen gemeinsamen Mittelpunct finden in der Aneignung und Ausnutzung der Resultate, welche die Wissenschaft von der Schule, die Pädagogik und Didaktik giebt. Wie der Eigenthümer des Waldes — die Gemeinde, der Staat u. s. w. — die Weisung zur Bewirthschaftung desselben giebt, während die Forstwissenschaft die rationelle Cultur des Waldes lehrt und es im eignen Interesse jener liegt, die Resultate dieser sich zu Nutze zu machen, so hängt die Schule von jenen Potenzen (Familie, Gemeinde, Staat, Kirche) ab, während die Pädagogik und Didaktik die Normen für ihre innere Entwicklung aufstellt; so muß denn eine pädagogische Encyklopädie sowohl diese Wissenschaft im allgemeinen, und in ihren besondern Theilen, als auch jene rechtlichen Verhältnisse in besondern Artikeln besprechen (s. die Art. Verhältnis der Schule zur Kirche, Verhältnis zwischen Schule und Haus, Staat u. s. w.).

Da die Schule ein öffentliches Interesse hat, so wird sie auch häufig Gegenstand der Besprechung nicht nur in den Reihen der Fachmänner, in ihren Schriften und Zeitschriften, sondern auch im Publicum, d. h. unter denen, welche ohne Fachmänner zu sein, sich mehr oder minder für die Schule interessiren, bei zufälligen Gesprächen, geselligen Zusammenkünften, in größeren und kleineren Zeitungen. Da haben denn Schulsachen das gleiche Loos, wie andere Dinge; es sprechen Berufene, wie Unberufene und der Werth solcher Kundgebungen hängt hauptsächlich davon ab, ob ihnen eine ernste Tendenz und der aufrichtige Wille zu Grunde liegt, das öffentliche Wohl zu fördern. Sehr gewöhnlich ist es ein Parteiinteresse und ein Parteistandpunct, welche von den Stimmen des Publicums vertreten werden; vor allem pflegen die politischen Zeitungen als Parteiblätter die Schulfragen auch im Sinne der Parteiinteressen zu behandeln, nicht immer also den Berufenen das Wort zu geben. Andererseits hat Pestalozzi seine erste pädagogische Schrift (die Abendstunde eines Einsiedlers) in Iselins Ephemeriden veröffentlicht und da auch die Schule weder unfehlbar, noch zu allen Zeiten den wirklichen Bedürfnissen gerecht geworden ist, kann eine Kritik des Publicums nicht immer als ungerechtfertigt erscheinen.

Was hat nun die Schule solcher Oeffentlichkeit gegenüber zu thun? Sie hat zu lernen, aber auch zu belehren; sie darf ihr Ohr nicht einseitig der Stimme des Publicums verschließen, aber sie hat auch mit aller Entschiedenheit ihre Selbständigkeit auf ihrem Gebiete zu wahren.

Um dieser Doppelaufgabe gerecht zu werden, muß die Lehrerwelt vor allem selbst sich ein festes Urtheil über die Aufgabe und das Wesen der Erziehung, die Stellung und Arbeit der Schule und alle diejenigen Fragen bilden, welche das Publicum mit be-

*) Wir schließen ein beachtenswerthes Wort hier an, welches Willmann (Pädag. Vorträge. Leipz. 1869. S. 2) gesprochen hat: „Nur wenn das Haus seinerseits die Erweiterung des Wissens, Könnens und Wollens, welche die Schule stiftet, mit Theilnahme verfolgt und den Eindrücken der Schule gleichsam einen Resonanzboden gewährt, in dem sie ausklingen können, und wenn andererseits die Schule ihre Lehren und Antriebe einzusenken weiß in den daheim begründeten Anschauungskreis des Zöglings: nur dann reichen die vereinten Wirkungen beider bis in die Tiefen der Seele hinab, in denen die Gesinnungen reifen und die Keime des Charakters schlummern." D. Red.

sonderer Vorliebe in die Hand nimmt (Verhältnis der Schule zur Familie, zur Gemeinde, zum Staat, zur Kirche). Gegenüber dem Subjectivismus, welcher vorwiegend das Urtheil des Publicums zu bestimmen pflegt, muß sich die Schule der objectiven Normen bewußt werden und bleiben, welche den Maßstab ihrer Thätigkeit abgeben. Solche objective Normen ergeben sich ihr aus der allgemeinen Aufgabe der Erziehungskunst, als einer Seelenleitung, Gott und Christum suchende und in ihnen wachsende Persönlichkeiten zu bilden, und aus der besondern, für den engeren Kreis des jedesmaligen Vaterlandes und Volkes zu erziehen, volksmäßig, d. h. mit der besten Kraft und Bildung des Volkes genährte und für die höchsten Aufgaben des Volkes vorbereitete Charaktere. Die Schule wird sich endlich bewußt bleiben, daß ein wesentlicher Factor ihrer erziehenden Thätigkeit die Zucht des Gesetzes und der Auctoritäten ist, in welche sie den Zögling nimmt, daß sie dazu bei allem Zusammenhang und allem Zusammengehen mit der Familie einer gewißen Selbständigkeit bedarf, ohne welche sie aufhören würde, den Zöglingen eine rechte Auctorität zu sein.

In diesem Bewußtsein werden die Vertreter der Schulen niederer und höherer Instanzen die sogenannte öffentliche Meinung nicht verachten, sondern ihr Aufmerksamkeit schenken und von ihr nach allen Seiten zu lernen suchen. Die Schule ist erbaut auf dem Grunde der Familie, ihre Arbeit ist ein Dienst auch an ihr; nicht ungestraft und nur zum Schaden der Erziehungsarbeit und der Jugend selbst wird die Fühlung zwischen Schule und Haus aufgegeben. Pflegt schon die Beurtheilung des einzelnen Zöglings wesentlich modificirt zu werden durch die Mitheilungen des Hauses, so wird die Auffassung und Behandlung der ganzen Erziehungsarbeit fruchtbare Impulse empfangen können durch eine einsichtige und besonnene Berücksichtigung der öffentlichen Meinung.

Aber es liegt in der Natur der Sache, daß der Schule die fruchtbarsten Anregungen mehr aus denjenigen Mittheilungen kommen werden, welche einen Einblick in die Familie und ihre Arbeit gestatten, als aus der Kritik der allgemeinen Arbeit der Schule selbst. Denn es sollten die Pädagogen doch die competentesten Beurtheiler der Fragen sein, welche ihre Arbeit betreffen, und es ist nicht zu erwarten, daß die wissenschaftliche Pädagogik und Didaktik so sehr Allgemeingut des großen Publicums sein oder werden könne, daß das Urtheil desselben stets ein reifes und weises wäre. In kaum einem andern Gebiet endlich ist das theoretische Urtheil so sehr ein Resultat der praktischen Arbeit, als in demjenigen des erziehenden Unterrichts. So wird das Urtheil des großen Publicums recht oft treffend sein können, wo es gilt, einzelne Misstände und Gebrechen in bestimmt vorliegenden Fällen aufzudecken und zu beseitigen; in der Erörterung principieller und allgemeiner Erziehungs- und Unterrichtsfragen wird es weit mehr der Schule Aufgabe sein, zu belehren.

Das Urtheil des Publicums pflegt meist der Ausdruck einer momentanen Geistesrichtung, der jedesmaligen Zeitströmung zu sein. Indem der Blick leicht einseitig der Zukunft zugekehrt wird oder unter dem Banne des verwirrenden Meinungsstreites der Gegenwart steht, fehlt häufig der freie Standpunct unbefangener, objectiver Betrachtung, die Werthschätzung der Vergangenheit und des vorhandenen Guten. Dagegen macht sich die Lust an der Neuerung an sich und an dem Experimentiren geltend und der Werth des durch die Erfahrung einer langen Vergangenheit bewährten Guten wird unterschätzt. Dazu kommt, daß der Blick der großen Menge leicht auf der Oberfläche haften bleibt, daß sie in der Schule mehr eine Unterrichts- als eine Erziehungsanstalt zu sehen liebt, die äußerliche Aneignung von Kenntnissen mit wahrer Bildung verwechselt, die Frage nach dem Nutzen gern in den Vordergrund stellt und schwer dahin zu bringen ist, sich ein tieferes Verständnis für die großen innerlichen Aufgaben einer auf die Heranbildung selbständiger Charaktere hinarbeitenden E r z i e h u n g anzueignen. Auf die überhandnehmende Neigung zum Skepticismus und zur Negation in allen religiösen Fragen, welche jeder höheren, vor allem der höchsten Auffassung der Schule entgegen-

arbeiten, wollen wir nur hindeuten. Diesem Subjectivismus gegenüber hat die Schule die Pflicht, immer wieder und wieder auf jene oben genannten objectiven Normen hinzuweisen, durch welche sich eine gesunde, auf den Grund gehende Pädagogik bestimmen lassen wird. Es wird das Publicum immer von neuem wieder zu belehren sein, wie eine normale und gesunde Entwicklung des Volkes, welche ja auch für die öffentliche Meinung in diesen Fragen allgemeine Losung ist, nur erreicht werden kann durch Aneignung der unverlierbaren, mit dem Wesen des Volkes verwachsenen Güter der Sprache, des Glaubens, der Sitte; durch Hineinleben in die großen Traditionen der nationalen Sage, Geschichte und Dichtung, durch Mittheilung eines Auszuges des Besten von dem, was das Volk auf langem Bildungswege von anderen Völkern aus Vergangenheit und Gegenwart aufgenommen hat und durch Aneignung dieser Güter von Seiten der Jugend auf dem gleichen Wege treuer Arbeit; daß somit die Thätigkeit der Schule weit mehr nach rückwärts, als nach vorwärts gewandt sein muß, daß das Bewahren, Hüten, Erhalten ihre Aufgabe ist, daß sie aber nicht den Beruf hat, die Weiterentwicklung der Nation gleichsam leitend und bestimmend in die Hand zu nehmen, ein Ideal künftiger Bildung experimentirend und vorarbeitend der Jugend einzupflanzen, sondern daß sie so am besten der Zukunft und dem Volke dienen wird, wenn sie ohne Tendenz die angeborne Volkskraft zu pflegen und zu fördern sucht; kurz daß sie die in harter Arbeit allmählich errungene, geläuterte Volksbildung schlicht zu überliefern, im übrigen es aber der Schule des Lebens und den Führungen Gottes zu überlassen hat, das bestimmtere Gepräge hinzuzuthun. Als didaktisches Princip aber wird man immer wieder jenen früher (Bd. II. S. 940) erwähnten Satz Hollenbergs zur Geltung bringen müßen, daß es bei allem Unterricht darauf ankomme, „einen tüchtigen Stoff zu nehmen, aus ihm die größte Kraftentwicklung zu gewinnen und aus Klugheit und Dankbarkeit diesen Stoff hartnäckig festzuhalten."

Da diese Grundanschauungen kein Alleinbesitz der Pädagogik sind, sondern mit demjenigen zusammenfallen, was die an der Leitung der Schule betheiligten Mächte, Kirche, Staat, Gemeinde, Familie, wofern sie von ihrer Aufgabe wahrhaft durchdrungen sind, selbst wünschen und erstreben müßen, so wird eine Verständigung mit den lauteren und besonnenen Elementen des Publicums nicht allzu schwierig werden. Sie wird um so leichter möglich sein, je williger man auch der Gemeinde und der Familie eine Einwirkung auf denjenigen Gebieten zugesteht, auf welchen mitzuwirken sie ein Recht hat, in den Fragen der äußeren Organisation. Es ist eine Hauptaufgabe unserer Zeit, auszumitteln, inwiefern die schon vorhandenen Ansätze einer solchen Betheiligung der Gemeinde an ihrem Schulwesen zweckmäßig so fortzubilden und zu erweitern wären, daß eine größere Vertretung der — auch confessionell geeinigten — Schulgemeinde stattfände. Sehr beachtenswerthe Winke und Vorschläge in Bezug auf diese Fragen enthält die Schrift von Fr. W. Dörpfeld, die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten. Gütersloh 1863. (Vgl. den ersten Art. Schulregiment. D. Red.) Eine solche Vertretung würde einen geschlossenen Kreis von Persönlichkeiten schaffen, in welchen ein lebendigeres Interesse für die Schule vorausgesetzt werden könnte, und mit diesem Kreis ein zweckmäßiges Organ für eine heilsame Vermittlung zwischen Schule und Publicum.

Aber auch jetzt schon fehlt es an Mitteln nicht, durch welche die Schule in dem oben angegebenen Sinne auf das Publicum einwirken kann. Schon das ruhige, klare, überzeugungsfeste Zeugnis des Einzelnen als Ausdruck objectiver Würdigung und tieferen Eindringens in die Sache kann vieles ausrichten und manche unberechtigte Phrasen niederhalten. Einen besonderen Anlaß zu solcher Zeugnisablegung hat jede Schule in den öffentlichen Schulfeierlichkeiten (s. d. betreffenden Artikel), wo die Ansprachen und Reden des Rectors und der Lehrer die geeignetste Gelegenheit bieten, sich mit dem Publicum über die wichtigsten Fragen der Erziehung zu verständigen (s. Bd. II, S. 10). Wir verdanken solchen Reden eine sehr werthvolle Bereicherung unserer pädagogischen Literatur. So haben Heiland (die Aufgabe des evang. Gymna-

thums nach ihren wesentlichsten Seiten dargestellt in Schulreden 1860), Vilmar (Schulreden über Fragen d. Zeit. 1852 u. 68), Held (Schulreden 1853 u. 66), C. A. F. Hoffmann (Schulreden über pädagogische Zeitfragen 1859 u. 1866), Fr. Heinen (Schulreden 1860) zum Theil Musterbilder gegeben, wie sich die bedeutsamsten Seiten des Schullebens, seine Aufgaben und Ziele in einem Cyklus dem großen Publicum vorführen lassen.

Ein anderes Mittel zweckmäßiger Einwirkung der Schule auf das Publicum sind die von der Mehrzahl höherer Lehranstalten ausgegebenen Jahresberichte (Programme, Schulnachrichten), in welchen der Rector einer Anstalt die beste Gelegenheit hat, dem Publicum zu sagen, was er auf dem Herzen hat (s. d. Artikel Programm VI. S. 417 ff. u. den Aufsatz in den N. Jahrb. f. Philol. u. Pädag. 1867 II. Abth. S. 34 ff.).

Endlich wird die Schule auch die Presse und Vereinsthätigkeit ihren Zwecken dienstbar zu machen suchen. Der Wunsch, die Presse für die in Rede stehenden Zwecke auszunutzen, hat einige verdienstvolle Zeitschriften hervorgerufen, welche speciell für die Eltern und das größere Publicum bestimmt, zwischen diesem und der Schule vermitteln sollen, z. B. das Beiblatt zu den Berliner Blättern (herausg. von Bonnell, Fürbringer, Thilo), die Leipziger Blätter für Pädagogik, die in Leipzig erscheinende Zeitschrift für häusliche Erziehung, Cornelia u. a. Indessen lehrt die Erfahrung, daß derartige Zeitschriften doch mehr von der Lehrer- als von der Laienwelt gelesen werden und daher ihre Wirkung keine so weittragende ist, als zu wünschen wäre. Wird nun auch die gewöhnliche Tagespresse im allgemeinen keine rechte Arena für die Vertreter der Schule sein und dürfen diese vor allem nicht in Inseratenkämpfe sich einlassen, so ließe es sich doch in besonderen Fällen recht wohl denken, daß die Localpresse kleinerer Städte pädagogischen Zwecken nutzbar gemacht werden könnte. Es dürfte sich dabei nicht sowohl um lang ausgesponnene Artikel handeln, als um eine geschickte, taktvoll getroffene, planmäßige Auswahl kernig und volksmäßig gefaßter Wahrheiten, welche den Schriften unserer tüchtigsten Pädagogen und sonstigen Schriftsteller entnommen, oder dem Leben und der Praxis abgelauscht unmerklich sich zu einem goldenen ABC der Erziehungslehre, einer Pädagogik in nuce zusammenschlößen und dem Publicum nach und nach in rein objectiver Weise vorhielten, was eine vom christlichen Glauben und wahrhaft nationalen Sinne getragene Welt- und Lebensanschauung auf diesem Gebiete fordern muß. Diese Encyklopädie selbst würde ein reiches Material zu solchen Mittheilungen liefern können. Nothwendig dazu wäre einerseits eine einheitliche Redaction durch die Hand eines erfahrenen, taktvollen Pädagogen; sodann daß die Tendenz sich nicht anders offenbarte, als gleichsam unmerklich und objectiv aus dem Inhalt der anscheinend zufällig, in Wahrheit sehr systematisch gewählten Aussprüche allbekannter Auctoritäten; denn die offen erklärte Absicht würde von vorn herein Argwohn und Verstimmung erzeugen, die Objectivität aber, welche im Wort einer Auctorität liegt, macht manchen vorlauten Mund still, der sich dem Propheten der eigenen Stadt gegenüber hervorwagen würde. Doch ist das Ganze ein gefährliches Experiment und unterbleibt besser, wenn die besonderen Verhältnisse, der Geist des besonderen Publicums, der Takt einer geeigneten Persönlichkeit, welche dem Publicum selbst in gewißem Sinne eine Auctorität sein müßte, nicht einigermaßen das Gelingen verbürgt.

Erfolgreicher könnten solche Mittheilungen werden, wenn sie gleichsam unter der Auctorität und Aegide eines pädagogischen Vereins (s. Lehrervereine) erschienen, welcher dem eigentlichen Redactor das Material an die Hand zu geben behülflich wäre und als Corporation die Vertretung solcher Publicationen mit übernähme. Jedenfalls können die pädagogischen Vereine an sich schon ein sehr tüchtiges Werkzeug werden, das Verhältnis der Schule zum Publicum zu einem richtigen und segensreichen zu gestalten. Denn wenn sie die Lehrer der verschiedenartigsten Lehranstalten in sich vereinigen,

zeigen sie die Lehrerwelt dem Publicum als eine einige, geschlossene, mit der Lösung objectiver Aufgaben beschäftigte Masse, und das ist ein nicht verächtlicher Gewinn. Die Zerrissenheit des Lehrerstandes, die Kluft, welche zwischen den Lehrern höherer und niederer Schulen besteht, der Mangel an demjenigen pädagogischen Gemeingefühl, in welchem jeder Lehrer sich zuvörderst als Schulmann wissen und keinen schönern Titel kennen sollte, als den eines Schulmeisters, ist ein großer Schaden in den Verhältnissen unserer Schul- und Lehrerwelt. Oeffneten derartige die Lehrerwelt einer Stadtgemeinde umfassenden Vereine ihren Kreis auch denjenigen Laien, welche aufrichtige Theilnahme für die Schule und ihre Arbeit zeigen, so würden solche am ehesten geeignete Vermittler zwischen Schule und Publicum und vorzugsweise befähigt sein, andere Laien für eine richtige und würdige Auffassung der Stellung und Aufgabe zu gewinnen.

Eine Art von pädagogischen Vereinen sind schließlich die größeren feststehenden oder wandernden Versammlungen der Lehrerwelt (s. d. Artikel Lehrerversammlungen und im Anschluß daran die Ausführungen in d. N. Jahrb. f. Phil. u. Pädag. II. Abth. 1867. S. 409 ff.). Mitten in die Oeffentlichkeit sich selbst hineinstellend und dadurch allein schon die Kritik des Publicums gleichsam herausfordernd, können sie eine sehr segensreiche, freilich auch sehr gefährliche Wirkung auf das Publicum ausüben, jenes durch ein Wort zur rechten Zeit, welches orientirend, corrigirend, bildend auf das allgemeine Urtheil wirken kann, dieses durch unzeitiges Reden und unbesonnene Resolutionen, welche dazu dienen könnten, die öffentliche Meinung irre zu leiten, dem Geschrei der Unverständigen Nahrung zu geben und die ruhige Entwicklung einer besonnenen und tieferen Pädagogik zu stören. Die Hauptsache bleibt aber immer, daß die Arbeit der Schule selbst getragen sei von lauterer Liebe zur Jugend, in welcher alle um das Wohl der Jugend ernst besorgten Gemüther auch bei verschiedenen Anschauungen sich begegnen werden, und von unanfechtbarer Treue, daß die Weihe der höchsten nationalen und religiösen Auffassung über sie ergossen sei, daß sie selbst darnach trachte, das Bild einer in ihren Zielen nach dem Höchsten ringenden Persönlichkeit darzustellen, dann wird das Vertrauen sich von selbst einstellen, welches die Schule und das Publicum, wenigstens die ernstgesinnten unter demselben verbindet. Dazu gehört, daß man ihm nach Kräften und soweit die stille Arbeit der Schule nicht gestört wird, einen Einblick in dieselbe gestatte, in Prüfungen, Acten, Schulausstellungen u. dgl. m. Aber dahin gehört auch, daß der Lehrer sich den Eltern seiner Schüler gegenüber nicht vornehm abschließe, daß er Mitteln und Wegen nachgehe, sich mit ihnen in Verbindung zu setzen, auch wo Etikette und Höflichkeit etwa verlangten, daß er eher aufgesucht würde, als selbst aufsuchte. Der Liebe zur Jugend werden derartige kleine Opfer nicht schwer. Frick.

Schulferien, s. Ferien.

Schulfeste. Fest, Festtag, Festzeit (vom lateinischen festum, dies festus etc.) haben, im Gegensatz zu dem Werkel- oder Arbeitstage oder der Arbeitszeit, ihre Bedeutung hauptsächlich darin, daß sie besonderen gottesdienstlichen Feierlichkeiten gewidmet und in dieser Beziehung gleichbedeutend mit Feiertag oder Feierzeit sind. Wie aber der Feiertag seinen Unterschied von den andern oder Arbeitstagen wesentlich nur darin hat, daß er Ruhe von der gewöhnlichen Arbeit gewährt, so ist mit dem Begriffe des Festes und Festtages auch noch der verbunden, daß er eine Auszeichnung enthält durch eine besondere Feier oder Festlichkeit, durch einen äußeren Schmuck, selbst auch durch Vergnügungen, die sich an die Feier derselben anschließen. Für die Schule sind allgemeine Feste dringend wünschenswerth. „Es hat an und für sich schon etwas die Kinder anregendes, wenn einmal der gewöhnliche, gleichmäßige Gang des Unterrichts durch eine festliche Veranstaltung unterbrochen wird, wenn das Schulzimmer, das in dem gewöhnlichen Lauf der Dinge eine Arbeitsstätte ist, zu einer Feierstätte wird, wenn die Wände mit frischen Kränzen sich schmücken, wenn die Kinder selbst in Festkleidern erscheinen dürfen, und der Lehrer gleichfalls in seinem Aeußern bekundet, daß es sich heute nicht

um die gewöhnliche Thätigkeit, sondern um ein noch Höheres handelt. In die durch diese Veranstaltungen erwartungsvoll angeregten Gemüther fällt dann des Lehrers warmes und erhebendes Wort wie ein gutes Samenkorn in ein wohlbestelltes Erdreich" (Vormann's Schulkunde S. 192). Deshalb hat selbst „die poesieloseste Zeit, die des Philanthropinismus, die Schulfeste hochgeschätzt und cultivirt", und zu jeder Zeit wird „die Erinnerung an das Schulleben, die dem Zögling sein Lebenlang bleiben soll, eine blasse sein, wenn kein Freudentag solcher Art je durch die Scheiben des Schulzimmers geschienen hat" (Palmer). Ein weiterer Grund für Schulfeste liegt in dem Umstand, daß durch dieselben die Schule in ihrer Gesammtheit, als ein für sich bestehendes Ganzes auftritt und dadurch in den Schülern das Bewußtsein der Zugehörigkeit zu diesem Ganzen lebendig gemacht wird: dies Bewußtsein erhöht das Selbstgefühl des Einzelnen und das Interesse für diese Gesammtheit und ihre einzelnen Glieder, für deren Wohl und Ehre auch seinerseits mitzuwirken ihm um so mehr als Pflicht erscheint. Für Schüler geschlossener Anstalten wird dies Gefühl der corporativen Zusammengehörigkeit schon durch andere Umstände und Einrichtungen, welche die Grundlagen derselben bilden, hervorgerufen, die Schulfeste sind indes für sie nicht minder nöthig, ja sie bedürfen derselben aus andern Rücksichten noch mehr. Denn wie der Familiengeist nur auf dem Boden gemeinsamer Erinnerungen gedeihen kann, so auch in Alumnaten der dieselbe durchdringende Gemeingeist, den man richtig ziehen und leiten muß, nicht aber ganz unterdrücken darf; es kommt nur darauf an, jenen Boden gemeinsamer Erinnerungen recht zu pflegen und alle die großen und kleinen Merkzeichen vergangener Tage pietätsvoll festzuhalten. Außerdem sind bei dem steten engeren Beisammenwohnen und -Leben der Schüler und Lehrer in geschlossenen Anstalten manche Reibungen unvermeidlich; diese können leicht zu gewißen Schärfen und Spannungen führen, namentlich zwischen älteren Schülern und jüngeren Lehrern. Nichts ist geeigneter, dieselben zu lösen und zu beseitigen, ein offenes, vertrauensvolles und natürliches Verhältnis wieder herzustellen, überhaupt das Lehrer und Schüler umschließende Band fester zu ziehen und ihre Herzen einander näher zu bringen, als öffentliche Schulfeste. Ferner sind sie von großer Bedeutung für die Beurtheilung der Schüler: frei von der gewöhnlichen strengeren Ordnung des Hauses (Alumnats) oder der Schule entwickelt mancher Knabe Eigenschaften, die durch jenen Zwang zurückgehalten waren, der eine gute, zu deren Beweisung ihm das geregelte Schulleben keine Gelegenheit gegeben, ein anderer auch tadelnswerthe, die er vorher durch das Gesetz in Ordnung gehalten zurückzudrängen gewußt hatte.

Um aber den Schulfesten eine solche Wirkung und Bedeutung zu verschaffen, um sie, möge die Veranlassung gewesen sein, welche sie wolle, zu wahren Freudenfesten für die Jugend zu machen, kommt es vor allem darauf an, diese selbst zur thätigen Theilnahme in Gesang, Spiel u. s. w. heranzuziehen. Nicht jeder Lehrer ist dazu geeignet, ja mancher hat sich vor einer zu eingehenden Betheiligung zu bewahren, damit er nicht seiner Stellung und persönlichen Achtung in den Augen der Schüler schade; um so mehr müßen diejenigen sich thätig erweisen, die dazu Geschick und natürliche Anlage haben. Diese werden auch unbeschadet ihrer Stellung zu den Schülern an den Festspielen sich betheiligen können. Jedenfalls aber muß der Lehrer Theilnahme für diese Spiele zeigen und, hat er irgend das Geschick dazu, sich zum Anordner, Leiter und freundlichen Rathgeber bei denselben machen und unter Gewährung möglichst großer Freiheit doch auf die Beachtung einer gewißen Ordnung halten, damit sie nicht nach irgend einer Seite hin ausarten. Uebrigens soll man bei solchen Festen, wie überhaupt bei dem Spielen und Tummeln der Jugend, die Schranken auch nicht zu ängstlich ziehen. Sie hat ein anderes und stärkeres Bedürfnis nach Bewegung, als die Erwachsenen; wenn sie dies nicht nach Herzenslust befriedigen kann, ist ihr Vergnügen nicht vollständig. Laufen und Springen ist dazu ebenso erforderlich, wie überhaupt zu ihrer leiblichen und geistigen Entwicklung. Von diesem ist aber wieder ein Rufen und Schreien fast unzertrennlich, das nicht als Unart, sondern als ein natürlicher Drang,

und als eine für die Entwicklung der Lunge, Brust u. s. w. nothwendige Bewegung anzusehen und daher in der Regel ganz frei zu gewähren ist, sofern es nur nicht in Zanken und Streiten ausartet (vgl. Luft und Bewegung zur Gesundheitspflege in den Schulen. Von Th. Becker, Darmstadt 1867). Hinsichtlich anderer Genüsse ist in unserer Zeit, wo fast überall das Bestreben vorherrscht, über die vorgeschriebenen Bahnen hinauszugehen, auch darauf zu achten, daß die Schule bei ihren Festen und Festgenüssen den Sinn der Genügsamkeit und des Maßhaltens pflege, daß nicht die älteren Schüler ein Uebermaß materieller Genüsse suchen und heitere Schülerfeste in Studentengelage ausarten.

Die Veranlassung zu Schulfesten wird von der Kirche und deren Festen, oder von Ereignissen der vaterländischen Geschichte oder von besonderen Einrichtungen oder Stiftungen der Schule gegeben.

Ein von der Kirche ausgegangenes Schulfest des Mittelalters war das „Gregoriusfest," zu Ehren des Papstes Gregorius I. oder des Großen (590—604, vgl. über ihn den Art. Gregor I. Bd. III. S. 44), von einem seiner Nachfolger Gregor IV. (827—844) gestiftet. Dasselbe wurde am 12. März jeden Jahres, als an dem Todestage Gregors gefeiert, besonders durch Aufzüge und Bewirthung der Schulkinder. Für dieses Geschäft wählte man drei Knaben aus, den einen zum Bischof, die beiden andern zu seinen Begleitern oder Diakonen; der erstere mußte eine sogenannte, in der Regel in Versen verfaßte Bischofspredigt einstudiren. Am Vormittage des Festtages versammelten sich die Schüler in mannigfaltiger Verkleidung in der Schule und zogen von da aus zu einer kirchlichen Feier in die Kirche. Dort erhielt der Bischof mit seinen beiden Diakonen Ehrenplätze vor dem Altar. Der Gottesdienst wurde durch den Gesang „O heil'ger Geist, kehr bei uns ein" (Veni Sancte Spiritus) eingeleitet, vom Pfarrer eine für die Schule besonders berechnete Predigt gehalten, sodann das Gregoriuslied: „Hört, ihr Eltern, Christus spricht" (Petermann christliche Gesänge auf das allbekannte Gregoriusfest, lat. und deutsch, Dresden 1654) gesungen, worauf der kleine Bischof seine einstudirte Predigt hielt. Nach dem Gottesdienste zogen die Schüler mit ihren Lehrern durch die Stadt und erhielten für ihren Gesang vor den Häusern der Bürger von diesen Geschenke an Kuchen, Eiern u. s. w., auch an Geld, und schloßen am Abend das Fest mit einer Mahlzeit, mit welcher auch wohl ein Tanz verbunden wurde. An manchen Orten dauerte es auch mehr als einen Tag. — Dies Fest hat sich durch das ganze Mittelalter bis in die neuere Zeit erhalten, ist auch in protestantische Schulen übergegangen; nur die Verkleidungen waren schon lange weggefallen. Jetzt wird es wohl unter diesem Namen und in dieser Form nicht mehr gefeiert.

Manche Aehnlichkeit mit dem Gregoriusfeste haben die sogenannten Maienfeste, die im Anfang des Mais zum beginnenden Frühjahr gefeiert wurden, und bei denen die Schüler in feierlichem Aufzuge unter Gesängen die Felder umwandelten und dafür des Abends durch ein Festmahl erfreut wurden. Diese Maienfeste bestehen noch jetzt in Bayern, auch noch in Württemberg, wo man dieselben um die Mitte des vorigen Jahrhunderts wegen der daran sich knüpfenden Ausartungen ganz hatte beseitigen wollen. Ein General-Synodalrescript vom 8. Oct. 1757 verbot „das Tanzen und die thörigten Aufzüge der Kinder" an diesen Tagen. Aber ein General-Synodalrescript vom 17. Dec. 1822 sanctionirte die Maienfeste als Kinderfeste und suchte nur durch Aufstellung besonderer Vorschriften den Ausartungen derselben entgegenzutreten (Eisenlohr, Sammlung ꝛc. S. 396).

Aehnliche Aufzüge, zum Theil mit besonderen Verkleidungen, wurden früher, vielleicht auch noch jetzt, auf manchen Dörfern im Norden Deutschlands ausgeführt, hauptsächlich am Abend vor Fastnacht und am zweiten Pfingsttage, von den älteren Knaben der Schule, also im Anschlusse an die Schule, doch nicht mehr als eigentliche Schulfeste, wie sie anfänglich ohne Zweifel gewesen waren. Nach den dabei vorkommenden Verklei-

dungen zu schließen, müßen einheimische heidnische Feste dazu die erste Veranlassung gegeben haben.*)

Einen kirchlichen Ursprung dagegen, wie das Gregoriusfest, hat auch das im Mittelalter allgemein übliche Nikolausfest, das sich zu Hamburg und anderen Orten noch erhalten hat; es wurde, wie jenes, mit Aufzügen mit Verkleidung und mit einer Bewirthung der Schüler am Abend gefeiert. Da es auf den 6. Dec. fiel, so ist es angeknüpft an den heiligen Nikolaus, Bischof zu Myra in Klein-Asien. Uebrigens war und ist der heilige Nikolaus vorzugsweise im ganzen Norden Deutschlands, ja Europas ein hochgefeierter Name; vgl. das Volksbuch Jos. Huber, Isidor, Bauer in Ried, München 1836, S. 269 ff. Der Zeit der Feier nach zu urtheilen war das zu Meschleben im Herzogthum Gotha übliche Schulfest ebenfalls kirchlichen Ursprungs, vielleicht eine Art Dankfest, da es nach Beendigung des dreißigjährigen Krieges entstanden sein soll. Gefeiert wurde es jährlich am zweiten Pfingsttage nach dem Gottesdienste durch einen Umzug der Schulknaben auf buntgeschälten Steckenpferden, Einsammeln von Kuchen, Verzehren derselben und einen Tanz mit den Schulmädchen am Abend.

Zu besonderen Schulfesten werden die Jubelfeste der Kirche stets eine recht geeignete Veranlassung bieten, wie sie es auch in diesem Jahrhunderte schon mehrfach gethan haben. So ist durch die ganze evangelische Kirche im J. 1817 die dreihundertjährige Jubelfeier der Reformation Luthers, im J. 1830 die Uebergabe der augsburgischen Confession unter lebhafter Theilnahme der niederen und höheren Schulen gefeiert worden. So im Königreich Sachsen im Jahr 1839 die Einführung der Reformation durch Herzog Heinrich (1539—1541), in der Mark Brandenburg am 1. und 2. Nov. 1839, durch Kurfürst Joachim II. 1539 namentlich in Berlin, wo auch jetzt noch alljährlich am 2. Nov. die Einführung der Reformation in den Schulen durch Reden und

*) Der Ursprung dieses Frühlingsfestes geht, wie besonders von J. Grimm (deutsche Mythologie 2. Ausg. Bd. II, 734 ff.) und L. Uhland (Schriften Bd. III, 30 ff.) nachgewiesen ist, in die Urzeit zurück. Der Beginn des Frühlings wurde in Skandinavien und stellenweise in Norddeutschland als ein Sieg des Sommers über den Winter gefeiert: am ersten Tag „Meiens" oder dem Walburgtage ziehen zwei Geschwader Reuter von verschiedenen Seiten in die Stadt, der Führer oder Rittmeister des einen heißt der Winter und wirft, mit viel Pelzen und gefütterten Kleidern angethan, Schneeballen und Eisschollen aus, der andere, der Blumengrav, ist mit grünen Zweigen, Laub und Blumen und andern Sommerkleideen bekleidet; die halten dann ein Turnier, darin der Sommer den Winter zu Boden rennt. In Dänemark nannte man es: „den Sommer in das Land reiten;" die jungen Männer reiten voran, dann der Maigraf (floriger) mit zwei Kränzen, von denen er einen auf eine von den Jungfrauen wirft, die sich um sie sammeln, um sie dadurch zur Maijede (Maigräfin) zu wählen. Grimm führt dann urkundliche Spuren der Maigräfenfahrt aus Norddeutschland an und berichtet von dem Mairitt zu Hildesheim „wo der schöne Brauch erst im 18. Jahrhundert erlosch," von der Feier in Holstein, wo der Bursch und das Mädchen Maigrev und Maigrön (Maigräfin) hießen, von Schwaben, wo der Führer der Knaben Maikönig ist und sich eine Königin wählen darf. Aehnliches erzählt Uhland vom „Reiten in den Mai" und den mannigfachen Gestalten, welche das Fest in verschiedenen Gegenden und Ländern (auch England und Frankreich) angenommen. Da der Zusammenhang der Schulfeste im Mai mit der heidnischen Vorzeit als unzweifelhaft, wenn auch im Bewußtsein der Spätern erloschen, angenommen werden darf, so wäre es nicht ohne Werth, wenn die überlieferten Gebräuche in den verschiedenen Gegenden Deutschlands vollständig gesammelt würden. Uhland weist reichliche Quellen nach. Das Ursprüngliche läßt sich auch in den Splittern erkennen. In Schwaben hatte sich noch in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts in einigen Landstädtchen der Brauch erhalten, daß am Maientag der Lehrer der lateinischen Schule mit seinen Schülern einen Ausritt in eine benachbarte Ortschaft machte, in anderen, daß unter den Lateinern der Maienkönig sich eine Maienkönigin wählte, mit welcher er den Tanz auf dem Rasen zu eröffnen das Recht hatte. Es knüpfte sich an letzteres allerlei, was unerwünscht erscheinen mußte, so daß die Lehrer sich berechtigt fühlen mochten, dieser Form des Festes entgegenzuarbeiten. D. Red.

Austheilung von Medaillen gefeiert wird und die Einrichtung getroffen ist, daß diese Medaillen bis zum 400jährigen Jubelfeste ausreichen. — An manchen Orten knüpfen sich ähnliche Schulfeste an die kirchlichen Feste zur Erinnerung an die Einführung des Christenthums, wie zu Pyritz, einer kleinen Stadt Pommerns, das Ottofest zur Erinnerung an die Taufe der ersten Christen unter den Pommern durch den Bischof Otto von Bamberg 1124 (Ottostift, jetzt ein evangelisches Seminar, und der Ottobrunnen daselbst); auf der Insel Rügen zur Erinnerung an die im J. 1168 am 15. Juni durch Waldemar I. und seine Verbündeten erfolgte Einnahme der Burg Arkona, des letzten Bollwerks des Heidenthums auf der Insel Rügen.

Von der Beziehung zum staatlichen und bürgerlichen Leben gehen die patriotischen Feste der Schule aus. Es darf die Jugend von der Theilnahme an allgemeinen staatlichen oder bürgerlichen (politischen) Festen nicht ausgeschlossen, sie muß vielmehr zu denselben nicht bloß als zuschauend und passiv, sondern wenn möglich durch irgend welche Thätigkeit herangezogen werden; dadurch wird frühzeitig diejenige Gesinnung belebt, welche aus der Engherzigkeit der Sorge für das eigene Ich, auch wohl für die nächsten Angehörigen, zur Theilnahme an dem Ergehen der nächsten und weiteren bürgerlichen und staatlichen Gemeinschaft führt. Hat doch schon die Familie diejenige christliche Gesinnung zu pflegen und zu stärken, welche die einzelnen Glieder derselben in der rechten Ordnung, Achtung und Liebe aneinanderschließt und damit den von Gott selbst geordneten Grund für jede weitere Thätigkeit in der Gemeinde, im Staate und in der Kirche legt; das Gleiche thut die Schule, indem sie ihre Angehörigen die patriotischen Feste mitfeiern läßt. Sie, welche die nächste Erweiterung der Familie für die heranwachsende Jugend ist und die Aufgabe hat, zwischen der engeren Gemeinschaft der Familie und der weiteren des Staates und der Kirche eine gewiße Vermittlung und Hinüberführung zu übernehmen, ist, wie am meisten verpflichtet, so auch am meisten befähigt, der echten Familiengesinnung die rechte Erweiterung und Richtung zu geben, indem sie ja selbst als eine Familie im großen erscheint.

Unter denjenigen Festen, durch welche in der Jugend patriotische Gesinnung entwickelt, gepflegt und befestigt werden kann, wird wohl am weitesten verbreitet sein und am allgemeinsten in den Schulen gefeiert werden der Geburtstag des Landesherrn. In Preußen wird der Geburtstag des Königs vorschriftsmäßig in allen niederen und höheren Schulen gefeiert. Die Art der Feier ist sehr verschieden: an vielen Orten geht der Feier in der Schule ein kirchlicher Gottesdienst vorher, an den sich natürlich die Schuljugend betheiligt. Die Schulfeier besteht in der Regel aus gemeinsamem Gesang, einer Ansprache des Lehrers oder bei mehrclassigen Schulen eines der Lehrer, der wohl auch Declamationen patriotischer Gedichte vorangehen, und einem (öfter mehrstimmigen) Schlußgesange. In den höheren Schulen wird der Geburtstag des Landesfürsten in ähnlicher Weise gefeiert, die Feier aber auch in einen Redeactus ausgedehnt mit mehreren Gesangstücken, bei demselben folgt den etwa von den Schülern vorzutragenden Gedichten oder Reden die Festrede des Directors oder eines der Lehrer der Anstalt. Die ganze Feier schließt mit dem Gesange eines »Domine salvum fac regem.«

In geschlossenen Anstalten (Alumnaten) wird der Geburtstag des Landesfürsten durch ein besonderes Festmahl gefeiert, bei dem auch ausnahmsweise Wein gegeben wird. Je nach der Jahreszeit und nach der Oertlichkeit schließt sich wohl auch ein Auszug ins Freie, Spiele u. s. w. an. Dies letztere sollte auch in der Volksschule nicht unterbleiben: für eine geringe Summe, die wohl durch eine Sammlung bei den wohlhabenderen Bewohnern des Ortes (auch eines Dorfes) zu erlangen ist, wird Backwerk und werden womöglich auch einige Kleinigkeiten zur Vertheilung unter die Jugend als Prämien oder Gewinne beim Spiel angeschafft. Der gemeinschaftliche Auszug, das gemeinsame Spiel, die Bewirthung und endlich das Heimbringen eines, wenn auch

noch so geringen Gewinnes wird der Jugend einen solchen Tag zu einem wahren Festtag machen, auf den sie sich schon lange im voraus freut, und der noch lange in ihrer Erinnerung fortlebt. Nicht minder anregend und geeignet, die Vaterlandsliebe und den Gemeinsinn bei den Schülern zu wecken und zu befestigen, sind allgemeine Schulfeste zur Erinnerung an die Großthaten des Volkes, zur Feier der patriotischen Gedenktage. So werden noch jetzt, wie seit vielen Jahren, die Schlacht- und Siegestage von Leipzig und Belle-Alliance auch von den Schulen gefeiert oder es sind die Schulfeste auf diese Tage verlegt; mit besonderen Festlichkeiten wurden die Jubiläen derselben im J. 1863 und 1865 begangen. Sache der Lehrer und Leiter der Schule ist es hierbei vorzüglich, solchen Festen einen Inhalt zu geben, d. h. sie so einzurichten, daß nicht nur die Jugend sich thätig daran betheiligen kann, sondern auch die Eigenthümlichkeit derselben an die besondere Bedeutung der Gedenktage erinnert. Das zweite wird durch das jedesmalige Fest bestimmt; das erstere wird bei allen Schulfesten sich gleich bleiben. Es gehört dazu ein gemeinschaftlicher, geordneter Auszug der Schüler, wozu das Turnen, namentlich die Freiübungen die erforderliche Anleitung geben, unter Vorantragung einer oder mehrerer Fahnen und unter Begleitung von Musik. Ein nicht zu fern gelegener Wald mit Wiese, oder ein geeigneter freier Platz in oder an einem Walde muß das Ziel sein; dazu kommen Wettspiele mit Siegespreisen (die letztern möglichst einfach, so daß nicht der materielle Werth derselben, sondern nur die symbolische Bedeutung sie als eine Auszeichnung und als wünschenswerth erscheinen läßt, Medaillen, Kränze, Bänder) und allerlei Gesänge, namentlich Turnlieder. Zu dem Zwecke hat die Schule schon im voraus (am leichtesten der Lehrer des Deutschen in Verbindung mit dem Gesanglehrer) dafür zu sorgen, daß die Schüler eine Anzahl einfacher patriotischer Lieder mit Text und Melodie stets eingeübt haben. Sollte das noch nicht eingerichtet sein, so ist es immer noch besser, daß aus einem Turnbüchlein (z. B. von Goldammer, das sehr reichhaltig und billig ist), mit dem sich die Schüler zu versehen haben, gesungen wird, als daß nur ein kleiner Theil der Schüler mitsingt, und der Gesang nicht voll und frisch ertönt, wohl gar aus Mangel an Kenntnis des Textes allmählich erlischt. Gelegenheit zu einer leiblichen Erfrischung muß gegeben sein, sei es daß das Fest in der Nähe eines Dorfes, einer Försterei u. s. w. gefeiert, oder daß für das Mitbringen hinreichender Lebensmittel (Butterbrot, Backwerk und angemessener Getränke) gesorgt wird. Für die Schüler höherer Lehranstalten bedarf es dazu des Aufwandes besonderer Geldmittel nicht; sie werden zu diesem Zwecke mit Bereitwilligkeit von ihren Eltern das nöthige Geld (das nicht über Groschen hinausgehen darf) erhalten oder von ihrem Taschengelde entnehmen. — Der Heimzug geschieht wie der Auszug.

Die Lehrer haben eine gewiße, möglichst wenig fühlbare Leitung und Beaufsichtigung zu führen, mehr etwa zu besorgenden Uebelständen und Ausschreitungen vorbeugend als geradezu bestimmend und befehlend, wenngleich eine Einwirkung ihrerseits bei Anordnung der Spiele selten wird entbehrt werden können. Wohl dazu befähigte Lehrer werden bei den Schülern willige Folgsamkeit und von den älteren Schülern förderliche Unterstützung finden. Bei stark besuchten Anstalten ist eine Trennung der unteren und oberen Schüler, wie sie bei Turnfahrten vorzunehmen ist, nicht für das Fest selbst und den Auszug, wohl aber bei Anordnung der Spiele zu empfehlen, weil sonst leicht die jüngeren beeinträchtigt werden könnten. Eine anregende, frische Ansprache — sei es eines Lehrers, sei es eines oder einiger Schüler — mit Beziehung auf die Bedeutung des zu feiernden Gedenktages sind nicht bloß zuläßig, sondern wünschenswerth. Für die Jugend und namentlich für die Schuljugend wird die Anregung und die Lebhaftigkeit der Theilnahme nicht geringer sein, auch wenn die Erinnerung des Gedenktages keine so weitreichende und allgemeine ist, wie bei den oben erwähnten allgemeinen Gedenktagen des ganzen deutschen Vaterlandes, wenn sie sich auf eine engere Heimat beschränkt und daher den Kreis der Mitfeiernden enger zieht. Es ist übrigens jährlich nur der eine oder der andere solcher Gedenktage zu benutzen, da eine Vielheit von Schulfesten ebensowenig mit dem Zwecke

der Schule, als mit der wünschenswerthen Lebendigkeit der Theilnahme seitens der Schüler vereinbar ist.

Ereignisse aus dem staatlichen Entwicklungsgange eines Landes, wie z. B. die Verleihung oder Anerkennung der staatlichen Verfassung, zum Ausgangspunct für Schulfeste zu rechnen, wie in Bayern das Constitutionsfest (vgl. Döderlein, Reden XVI. u. XVII.), erscheint dem Wesen und dem Horizont der Schüler nicht entsprechend: wenn überhaupt sich unter den Schülern so gereifte finden, denen die Bedeutung eines solchen Festes zum rechten Verständnis gebracht werden kann, so werden es sicherlich doch stets nur sehr wenige sein. Daraus folgt schon von selbst, daß der Mehrheit der Schüler eine besondere Anregung von daher nicht kommen kann, wobei natürlich nicht in Abrede zu stellen ist, daß an jenem Tage ebensogut, wie an jedem andern ein Schulfest gefeiert werden kann. Denn es lassen sich Schulfeste, zumal wenn sie in einem Auszuge in das Freie oder über Land bestehen, nicht immer auf einen bestimmten Tag ansetzen; äußere Umstände, namentlich das Wetter, werden vielfach bestimmend darauf einwirken; auch wird es der Wichtigkeit des Festes keinen Eintrag thun, wenn es wegen solcher Umstände auf einen andern Tag verlegt werden muß, als der eigentliche Gedenktag ist, selbst wenn ein solcher durch die Geschichte einer Schule bestimmt angegeben ist, z. B. der Stiftungstag derselben.

Wo der Geschichte der Schule eine besondere Veranlassung zu einem allgemeinen Schulfeste fehlt, da ist die Einführung und Anordnung eines solchen dringend zu empfehlen. Ein solches veranlaßte der Director Fr. Jacob an dem Gymnasium zu Lübeck, gleich nach dem Beginne seiner dortigen Wirksamkeit, und pflegte es mit besonderer Vorliebe. „„Er war vom frühen Morgen bis zum Schluße des Tages fröhlich theilnehmend, wie alle Lehrer der Anstalt, mitten unter der fröhlichen Schaar der Schüler, die an einem waldreichen Orte der Umgegend sich in den heitersten Spielen tummelten. Eine einfache Mahlzeit vereinigte Lehrer und Schüler, der ungezwungenste Frohsinn herrschte unter Jung und Alt, der durch die Theilnahme vieler Familien, die Nachmittags herauszukommen pflegten, noch erhöht wurde."" J. Classen in seinem Buche „Friedrich Jacob — in seinem Leben und Wirken — Jena 1855," fügt S. 57 hinzu, in den 20 Jahren, in denen er dies schöne Fest an Jacobs Seite miterlebt habe, habe wohl einmal die Ungunst des Wetters, nie aber böser Wille oder schrankenloser Uebermuth ihre harmlose Freude gestört und gewiß würden sich viele längst in Amt und Beruf stehende Männer mit Liebe und Dankbarkeit der Schulfeste des Lübecker Katharineums erinnern.

Keine Schule sollte eines jährlichen allgemeinen Festes dieser Art entbehren; die äußere Veranlassung und Einrichtung ist etwas unwesentliches dabei. Es kann also auch in der Form einer Turnfahrt unternommen werden, so daß es mit dem Turnunterricht in nahe Verbindung gesetzt, die Ordnung auf die Ordnung des Turnplatzes gegründet, die Turnübungen und Turnspiele zum Dienste dieses Festes, zur Belebung und Erheiterung desselben benutzt werden. Ist es möglich, so wähle man ein nicht zu ferngelegenes Ziel, das zu erreichen auch den kleineren Schülern nicht zu viel Anstrengung kostet. Handelt es sich freilich um eine eigentliche Turnfahrt, bei der auch die Ausdauer und die Körperkräfte der Schüler erprobt werden sollen, dann müßen die jüngeren (unteren) Schüler von den älteren (oberen) getrennt werden, um nicht einerseits die freie Bewegung der älteren zu hindern, andererseits die Freude der jüngeren durch übermäßige Anstrengung zu trüben. Vgl. übrigens die Artikel Fußreisen, Reisen der Jugend.

Endlich sind gewiße Feste mit der Geschichte und der Entwicklung einer Schule eigenthümlich verknüpft, beruhen auf besonderen Stiftungen oder Ueberlieferungen derselben. Je länger eine Schule besteht, um so eher wird sie solche Feste zu feiern haben.

Das Gymnasium zum grauen Kloster in Berlin feiert alle zwei Jahre am letzten Schultage vor Weihnachten das sogenannte „Wohlthäterfest" infolge der Streitschen

Stiftung. Bei diesem Feste darf zwar der Name des Streit, der das bedeutende Vermögen, das er als Kaufmann zu Venedig und Padua erworben, dieser Schulanstalt zur Erhöhung der Lehrergehalte, zur Einrichtung besonderer Unterrichtsstunden, zu Stipendien für Schüler oder Studirende, die von dieser Schule abgegangen u. s. w. vermacht hat, nicht genannt werden, aber es müßen Reden in sämmtlichen (7) auf der Schule gelehrten Sprachen gehalten werden. Den Schluß macht die Rede eines Lehrers der Anstalt, die einen durch besondere Eigenschaften und Thätigkeiten, namentlich um die Wissenschaft wohlverdienten Mann feiert. Vorträge von Gesangstücken leiten die Reden ein, unterbrechen und schließen sie. Die Theilnahme der Schüler besteht im Halten der Reden und Ausführen der Gesangstücke. Ein Fest anderer Art an dieser Anstalt ist das Sängerfest oder die Sängerfahrt, die sich auf drei Tage auszudehnen pflegt; sie wird von der Mehrzahl der Lehrer und denjenigen unter den Schülern gefeiert, welche an dem Gesangunterrichte für die geübteren theilnehmen und bietet der Freuden und Genüsse so viele, daß sie als eine der angenehmsten und genußreichsten Einrichtungen in dem Schulleben dieser Anstalt für alle daran theilnehmenden gilt.

Wie wichtig und bedeutsam, ja wie nothwendig für geschlossene Anstalten Schulfeste sind, ist oben (S. 23) schon im allgemeinen nachgewiesen. Wenn wir einige derselben, wie sie an einzelnen Alumnaten üblich sind, anführen, so wird sich leicht ergeben, wie der Charakter der Anstalten, namentlich im Gegensatz zu den nicht geschlossenen Schulen auf die Einrichtung und Gestaltung derselben eingewirkt hat und noch einwirkt. So wird ganz natürlich die Feier des Geburtstages des Landesfürsten nicht bloß mit einem Redeact, sondern auch mit einem Festmahl begangen, das Gelegenheit bietet, auch durch einen Trinkspruch bei Tische dem Landesherrn ein Lebehoch auszubringen, das wohl durch Vortrag eines patriotischen Liedes eingeleitet oder begleitet wird. An dies Festmahl schließt sich je nach der Jahreszeit auch ein Spaziergang der Jugend mit den Lehrern ins Freie, zu Spiel und Unterhaltung. So u. a. auf dem k. Pädagogium in Putbus, das außerdem noch in jedem der drei andern Vierteljahre ein besonderes Schulfest feiert: ein Winterfest, kurz vor Beginn der Passionszeit, ein Tanzfest, bei dem die Zöglinge allerdings in ihren Festkleidern, aber fern von Uebertreibung, kleine so gut als große, im Ueberrocke und in der Jacke, wie im Leibrock erscheinen. Eingeladen werden dazu die Familien der Lehrer wie die im Orte wohnenden, sofern sie zu der Anstalt in besonderer Beziehung stehen, ferner die mit den Zöglingen verwandten Familien der Umgegend. Es bildet dies Fest für die Zöglinge in dem langen Vierteljahr zwischen Neujahr und Ostern eine sehr erwünschte Unterbrechung, ist überhaupt ein beliebtes und von Gästen gern besuchtes Fest, das ohne Prunk und viele materielle Genüsse einfach und in harmloser Heiterkeit gefeiert und durch die Leitung des Directors oder eines der Lehrer in gemessenen Schranken gehalten wird.

Noch höher steht in der Schätzung der Zöglinge das Frühlingsfest, weil es auf zwei Tage ausgedehnt und in seinen Freuden allen Zöglingen, soweit sie gesund und gut zu Fuße sind, zugänglich ist. Es fällt in die Mitte Juni und wird durch eine Ausfahrt oder Reise, in der Regel nach dem 4—5 Meilen entfernten, schön gelegenen Stubbenkammer gefeiert; die steilen mit Wald bewachsenen Kreidefelsen, das bis an den Fuß derselben rauschende, weithin sich erstreckende Meer, der rings an demselben sich meilenweit ausdehnende Buchenwald von Wiesen und Gewässern (Herthasee) unterbrochen, bietet für den von dem weiten Fußmarsch Ermüdeten prächtige und immer aufs neue fesselnde Aussichten, für die durch keine Wanderung zu ermüdende Jugend Gelegenheit zu weiten Streifereien durch Wald, über Hügel und in Thälern, oder an dem Ufer des in der Regel mit vielen Schiffen bedeckten Meeres, die sich mit ihren weißen Segeln am Horizonte oder auf dem blauen Meeresspiegel deutlich abzeichnen, oder schattige Plätze zu Vereinigung in größeren oder kleineren Kreisen für Erzählung

und Gesang, besonders von patriotischen und Turnliedern, die auch schon auf dem Marsche hin und wieder erklingen. Die Abendmahlzeit vereinigt alle in dem Gasthause, nach demselben bei eintretender Dunkelheit wird noch ein Feuerwerk (nur aus dürrem Reisig) auf einem vorspringenden Felsen abgebrannt und von der noch rothglühenden Asche, die in die Tiefe hinabgestoßen wird, ein prachtvoller Feuerregen gebildet. Spät wird das Lager aufgesucht, früh wieder verlassen, um die Sonne aus dem Meere auftauchen zu sehen. Der Morgen wird mit neuen Streifereien und Spaziergängen ausgefüllt, Mittags die Heimfahrt angetreten, um noch unterwegs einen oder den andern der schönen Puncte, an denen die Insel Rügen so reich ist, zu besuchen, den Badeort Saßnitz, den Rugard bei Bergen u. s. w. Müde kehrt die Schaar heim, aber erfrischt durch das Fest und mit reicher Erinnerung an die gehabten Genüsse der Berufsarbeit sich mit neuem Eifer zuwendend. Wie lange bildet die Erinnerung an die Einzelnheiten der Fahrt den Stoff des Gesprächs zwischen Lehrern und Schülern oder unter diesen in den Mußestunden oder bei den gemeinsamen Mahlzeiten! Einfacher und auf einen Nachmittag und Abend beschränkt ist das Herbstfest, welches gegen den Schluß des Sommersemesters an einem schönen Herbsttage im September in dem kaum eine halbe Stunde von Putbus entfernten Badehause und in dem sich an dasselbe anschließenden Walde (Gora) gefeiert wird. Je nach dem Alter der Schüler werden Fahrten auf dem angrenzenden Meere (Bodden) gemacht, nach der Scheibe mit Armbrüsten um geringen Einsatz oder kleine Gewinne geschossen, gesellschaftliche Spiele gespielt, namentlich wenn, wie gewöhnlich, auch die Familien der Lehrer und Schüler aus Putbus und Umgegend in den späteren Nachmittagsstunden sich einfinden. Mehrstimmiger Gesang der geübteren Schüler im Freien unterbricht dieselben. Gegen Abend, wenn es dunkelt, erfreuen sich die tanzlustigen Schüler mit der weiblichen Jugend der ohne besondere Einladung gekommenen Familien im Saale des Badehauses am Tanze, der jedoch so zeitig abgebrochen wird, daß vor Mitternacht alle heimgekehrt sind.

Aehnliche den in Familien gefeierten zu vergleichende Feste werden während des Winters in fast allen geschlossenen Anstalten angeordnet, mit mehr oder weniger veränderten Einrichtungen; z. B. auf dem Alumnat des Joachimsthalschen Gymnasiums zu Berlin, im Kloster Roßleben und auf der Ritterakademie in Brandenburg (s. die Progr.) geht dem Tanze eine dramatische Aufführung vorher.

Die Frage über das Tanzen von jungen Leuten in Erziehungs- und Unterrichtsanstalten im allgemeinen überlassen wir dem Art. Tanzen und bemerken hier nur, daß sie nach unserer Ansicht für geschlossene Anstalten anders zu entscheiden ist, als für Gymnasien, deren Schüler in Familien leben und somit den mildernden und bildenden Einfluß des Verkehrs mit dem weiblichen Geschlechte nicht entbehren. Wie schwer es aber überhaupt ist, bei Festen solcher Art die für die Schule nöthigen Schranken festzuhalten, das hat der oben genannte Schulmann erfahren. Fr. Jacob, dem es so schön gelungen war, ein allgemeines Schulfest einzurichten und es lebensvoll, gemüthlich und förderlich für das rechte Verhältnis von Schülern und Lehrern zu machen, wollte es nicht gelingen, in anderer Weise Vergnügungen und Feste der Schule über dieselbe hinaus zu erweitern und mit dem geselligen Leben der bürgerlichen Familien zu verbinden. „Mehreremale," erzählt sein Biograph, Classen S. 55 u. 56, „und in verschiedener Weise versuchte er sich an der immer schwierigen Aufgabe, auch über die Grenzen der Schule hinaus einen geistig anregenden und bildenden Einfluß zu gewinnen. Da die Aufführung einiger Komödien des Plautus und Terenz in dem beschränkten Local des Schulgebäudes, für welche er die freie Theilnahme der Primaner aufs lebhafteste erregt hatte, sehr erfreulich gelungen war, so sann er auf eine Erweiterung und bleibende Einrichtung ähnlicher Unterhaltungen und Uebungen. Durch das Zusammenwirken des Lehrercollegiums und eine freundliche Betheiligung eines großen Theiles des gebildeten Publicums wurde es möglich, mehrere Winter nach ein-

ander in einem öffentlichen Locale für geringe Kosten allmonatlich gesellige Zusammenkünfte zu Stande zu bringen, welche durch dramatische und musikalische Aufführungen von den Schülern der oberen Classen in heiterer Weise belebt wurden, und gewöhnlich nach einem einfachen Abendbrot mit einem Tanz schloßen. Jacob war unermüdlich durch poetische Beisteuer in ernster und heiterer Erfindung passenden Stoff der Unterhaltung zu schaffen, und diesem freundlichen Bemühen verdanken die „Lübischen Spiele. Hamburg im Verlag des Rauhen Hauses 1844" ihren Ursprung, die nur durch die Beachtung dieses Anlasses und die örtlichen und persönlichen Beziehungen ihr rechtes Verständnis erhalten. Als mit dem frischen Hauch der Neuheit der Reiz der Sache schwand, und das Trachten nach mehr materiellem Genuß überhand zu nehmen drohte, mochte Jacob sich ungern überzeugen, daß seine edle Absicht nicht mehr in dem ursprünglichen Sinne erreicht wurde. —

In Bezug auf die der Schule und den Schulfesten zu ziehenden Schranken erhebt sich die Frage, ob auch der **Geburtstag** des Lehrers, oder des Leiters einer Schule Veranlassung zu einer besonderen Festlichkeit geben, ob derselbe zu einem Schulfeste werden, und da ein solches nicht wohl ohne den Ausfall einiger Schulstunden gedacht werden kann, ob an einem solchen Tage die gewöhnlichen Unterrichtsstunden ausfallen sollen. Die preußische Verordnung, welche letzteres verbietet, giebt einen beachtenswerthen Fingerzeig zur Beurtheilung der ganzen Frage. So wichtig die Persönlichkeit eines Vorstandes oder Lehrers für eine Schule sein mag, so ist doch sein Geburtstag so sehr eine im engsten Sinne persönliche Sache, daß die Feier desselben seiner Familie vorbehalten bleiben sollte. Nur in demselben Verhältnis, in welchem eine Anstalt sich dem familienhaften Charakter nähert, wie dies bei Alumnaten der Fall ist, kann eine gewiße Theilnahme der Schule an dem Familienfeste als naturgemäß erscheinen; jedenfalls aber wird sie in sicheren Grenzen gehalten werden müßen, damit die Schüler nicht in Versuchung kommen, unwahr zu werden, oder auch, wenn es sich um werthvolle Angebinde handelt, jene Uebelstände eintreten, um welcher willen Geschenke der Schüler an den Lehrer überhaupt eine so bedenkliche Seite haben. Der einzelne Schüler kann sich, wenn einmal die Sammlung zu einem solchen Zwecke angeregt ist, der Theilnahme kaum mehr entziehen, auch wenn vielleicht die Eltern zu Hause über diese Art von Besteuerung bitter klagen, selbst die Höhe des Beitrags wird zum Gegenstand der Eitelkeit und die unparteiische Haltung des Lehrers kommt leicht in Gefahr bezweifelt zu werden. Für den richtig fühlenden Lehrer hat es mehr Werth, wenn er den Augen und der Haltung der Schüler in seinen Unterrichtsstunden anmerkt, daß sie sich heute doppelt hüten, ihm eine unangenehme Empfindung zu bereiten, als wenn sie ihm das schönste Gratulationsgedicht überreicht hätten. **Gottschick.**

Schulfond, s. Schulvermögen.

Schulgebäude, s. am Ende des Bandes.

Schulgeld. Mit diesem Namen wird jene Gebühr bezeichnet, welche für die Benützung einer öffentlichen oder Privatunterrichtsanstalt entrichtet werden muß.

Die Frage nach der Zuläßigkeit einer solchen Gebühr an einer Privatanstalt wäre eine völlig müßige. Was jedoch öffentliche Anstalten (des Staates, des Landes u. s. w., der Commune) anbelangt, so fällt jene Frage wohl mit der andern nach der rechtlichen Zuläßigkeit von „**Gebühren**" überhaupt zusammen, deren Theorie zu erörtern allerdings hier nicht der Platz ist.*) Die Gebühren sind keineswegs als Steuern anzusehen

*) Vgl. Stein, Lehrbuch der Finanzwissenschaft, Leipzig 1860 S. 151 ff. Hock, Die öffentlichen Abgaben und Schulden, Stuttgart 1863 S. 245 ff. Rau (welcher in den früheren Auflagen seines Werks das Gebührenwesen zuerst der auf ihm lastenden Unbestimmtheit und Verworrenheit entledigte), Grundsätze der Finanzwissenschaft, 5. Auflage, Leipzig u. Heidelberg 1864 S. 348 ff. Pfeiffer, Die Staatseinnahmen, Stuttgart u. Leipzig 1866, Bd. I. S. 294 ff.

— schon weil ihnen das erste Princip jeder Steuer, die Allgemeinheit fehlt — sondern den zufälligen Einnahmen beizuzählen, welche daraus entspringen, daß einzelne mehr als andere eine Anstalt (oder Thätigkeit) des Staates, des Landes, der Gemeinde benützen und hierfür eine Vergütung geben. Der Bestand der Anstalt (die Vornahme der Thätigkeit), für deren Benützung eine Gebühr erhoben wird, geht mit Nothwendigkeit aus den Pflichten des Staates, des Landes oder der Gemeinde gegen ihre Angehörigen hervor. Sie tritt nicht wegen der an sie geknüpften Gebühr in das Leben, sie ist nicht des Erwerbes wegen begründet und könnte, ohne ihr Wesen im mindesten zu ändern, auch ganz unentgeltlich sein; aber es ist im allgemeinen weder ungerecht noch schädlich, von dem Einzelnen bei Benützung jener Anstalt (oder Thätigkeit) eine Gebühr als theilweise Vergütung des allerdings nicht bloß, ja nicht einmal vorzugsweise für sein Privatinteresse gemachten, wohl aber ihm zunächst und speciell zugutekommenden Aufwandes der Verwaltung einzuheben. Deshalb kann die Verwaltung eines Staates, eines Landes oder einer Gemeinde bei sehr vielen Leistungen an ihre Angehörigen von einer besonderen Vergütung absehen, ohne daß nur im entferntesten daraus folgen würde, auch alles andere müße unentgeltlich dem speciellen Gebrauche der Einzelnen überwiesen werden. Deshalb werden andererseits die Gebühren im ganzen von jeder staatswirthschaftlichen Schule, welche nur überhaupt eine Mehrheit von Abgaben bei dem gegenwärtigen Stande des öffentlichen Haushaltes für unentbehrlich erklärt, stets gebilligt, während fast jede einzelne Gebühr bald von dieser, bald von jener Seite, bald aus diesem, bald aus jenem Motive Zweifeln und Angriffen ausgesetzt ist.

Wir meinen dabei nicht die Zweifel und Angriffe von Seite der eben im Momente Gebührenpflichtigen. Wenn man nur jene Abgaben beibehalten will, welche jeder Verpflichtete mit Freuden zahlt, so verzichtet man im voraus auf alle; diejenigen Bürger, welche einen Stolz darein setzen, eine Steuer entrichten zu dürfen, sind so sparsam gesäet, daß ihnen selbst in den Staaten des ausgebildetsten Selfgovernment eine hundertfache Zahl ganz anders Denkender gegenüber steht. — Das allergeringste Gewicht aber ist solchen Aeußerungen beizulegen, welche eben nur die momentan zu entrichtende Abgabe perhorresciren und sich zur Zahlung unter irgend einer anderen Form vollkommen bereit erklären. Derlei Individuen kennen und fühlen zwar die Last, deren sie sich entledigen möchten, haben jedoch keinen oder nur einen sehr unbestimmten Maßstab für den Widerwillen, womit sie über kurz oder lang die neue Form der Abgabe tragen würden, nach welcher sich die socialen Verhältnisse erst allmählich zu regeln hätten. Sie klagen jetzt und werden, wenn ihrem Wunsche nach Veränderung der Form der Abgabe einmal willfahrt ist, in nicht gar zu ferner Zukunft wieder klagen, vielleicht sogar noch mehr und begründeter klagen, als dies gegenwärtig der Fall ist.

Diese Rechtsgründe für die Zuläßigkeit eines Schulgeldes finden wohl auch bezüglich des Unterrichts an der Mittelschule immer ausnahmlosere Anerkennung, man findet es billig, daß die Auslagen für eine Anstalt, welche zwar allen offen steht, factisch jedoch nur von einem kleineren Theile der Bevölkerung benützt werden kann, wenigstens zum Theil durch die Benützenden rückvergütet werden, sobald nur die Gebühr nicht durch ihre Höhe zum Ausschließungsgrund für viele wird und jedem bei erwiesener größerer Dürftigkeit ermäßigt oder nachgesehen werden kann. Um so entschiedener werfen sich die Gegner des Schulgeldes fast durchgehends auf Bekämpfung seines Bestandes in der Volksschule, deren Unentgeltlichkeit sie als ein nothwendiges Corollar der Schulpflicht ansehen. Deshalb muß die rechtliche Zuläßigkeit einer solchen Einhebung in nähere Erörterung gezogen werden.

Das Schulgeld an der Volksschule ist als Abgabe zunächst mit den Gebühren für Rechtsgeschäfte verwandt.

Noch vor der Verpflichtung, das geistige Wohl seiner Bürger zu fördern, kommt für den Staat die Verpflichtung zur Herstellung und Erhaltung der Rechtssicherheit. Selbst wenn man bei der Privat- (oder Civil-) Rechtspflege stehen bleiben will, so

nützt das Vorhandensein und die Thätigkeit der Rechtsinstitute des Staates nicht ausschließend jenen Personen, welche eben unmittelbar davon Gebrauch machen; auch allen übrigen Staatsangehörigen kommen die negativen und positiven Vortheile des stets bereiten Rechtsschutzes zugute, und die Gesammtheit hat ein so lebhaftes Interesse daran, statt der Selbsthülfe eine geordnete Rechtspflege Platz greifen zu sehen, daß sie keinem einzelnen gestatten kann, von der Benützung der letzteren vorkommenden Falles Umgang zu nehmen. Aber hieraus folgt nur, daß es rechtlich unzuläßig wäre, sämmtliche Kosten für die gerichtlichen Acte, welche zunächst einen einzelnen betreffen, von ihm tragen zu lassen; es ist jedoch ganz wohl zu rechtfertigen, daß einen angemessenen Quotienten dieser Kosten die Partei übernehme, in deren nächstem Interesse die gerichtlichen Acte stattfinden.

Ebenso ist es mit dem Schulgelde an der Volksschule. Wie bei dem öffentlichen Unterrichte aller Abstufungen,*) so concurriren auch bei der Volksschule zwei Interessen, ein gemeinsames, der Commune, des Landes oder Reiches, und ein specielles, der Personen, welche unterrichtet werden, oder eigentlich ihrer Eltern und Angehörigen, die verpflichtet sind, jene Personen erziehen und unterrichten zu lassen. Der in einer Volksschule ertheilte Unterricht kommt ohne allen Zweifel nicht bloß den jene Schule benützenden Kindern und ihren Familien, sondern auch der Gesammtheit zugute, welche in der Erziehung und Bildung aller ihrer Glieder unerläßliche Bestandtheile ihres communalen, provinciellen oder nationalen Reichthums erkennt und schätzt, und diese Gesammtheit hat ein so lebhaftes Interesse daran, jedes ihrer Kinder in den nothwendigsten Kenntnissen unterrichtet und durch den Unterricht erzogen zu sehen, daß sie den Eltern und ihren Stellvertretern nicht gestatten kann, denselben diesen Unterricht und diese Erziehung zu versagen (vgl. d. Art. Schulzwang, auch d. Art. Schulbücher). Die natürliche und nothwendige Folge hiervon ist aber noch weitaus nicht die volle Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichtes, sondern nur die Forderung, daß nicht etwa die ganzen Kosten des Bestehens solcher Schulen den Zöglingen aufgebürdet werden; es läßt sich jedoch allerdings rechtfertigen, daß einen angemessenen Quotienten jener Kosten diejenigen übernehmen, deren Angehörige oder Pflegebefohlenen die Schule besuchen. Die Folgerichtigkeit besteht nicht darin, daß auch dieser Quotient von der Gesammtheit übernommen werde, sondern bloß darin, daß er wirklich ein angemessener sei.**)

Die Analogie zwischen den Gebühren für den Volksunterricht und für die Rechtsgeschäfte spricht sich auch darin aus, daß in beiden Beziehungen um des allgemeinen daran geknüpften Interesses willen weder Schulbesuch noch Vornahme gerichtlicher Acte den Zahlungsunfähigen (das Wort in möglichst freisinniger Weise aufgefaßt) verweigert werden darf, und daß der gerechte Maßstab für die Beitragspflicht der Zahlungsfähigen nur in einer billigen Abschätzung des Verhältnisses zwischen ihrem speciellen Interesse an dem Bestehen und der Thätigkeit jener Institute und zwischen dem allgemeinen Interesse der Gesammtheit an jenem Bestehen und jener Thätigkeit liegt. Diese Abschätzung ist keineswegs leicht, individuell sogar unmöglich; einen nicht zu verachtenden

*) Die Gesammtheit hat nicht bloß das Interesse, daß alle ein gewißes Minimum von Kenntnissen erlangen; sie hat ebenso gut ein Interesse dabei, daß möglichst viele auch noch einer weiteren Ausbildung theilhaftig werden. Sie zwingt alle ihre Kinder, sich jenes Minimum anzueignen; allein sie zwingt, wenigstens indirect, auch einen Theil ihrer bildungsfähigen Jugend zum Besuche der Mittel- und Hochschulen. Je höher oder je specieller ein Unterricht ist, desto größer ist der Antheil des Privatinteresses an demselben, allein selbst auf der untersten Stufe des allgemeinsten Unterrichts entfällt dieses Interesse nicht ganz.

**) Die Durchschnittsziffer der Budgets einer großen Anzahl deutscher Städte führt dahin, daß 25—30 Procente der currenten Schulauslagen durch das Schulgeld gedeckt werden sollen, mehr in kleineren, weniger in größeren Gemeinden.

Anhaltspunct für die Gewinnung einer Durchschnittsziffer bietet die Betrachtung des Vorgangs einer größeren Zahl von Staaten, Ländern oder Gemeinden unter ziemlich gleichen oder doch sehr ähnlichen Verhältnissen.*)

Selbst der Geschichte ist jene Analogie zwischen dem Schulgelde für den Elementarunterricht und den Gebühren für Rechtsgeschäfte nicht ganz fremd geblieben. In derselben Zeit, in welcher Frankreich die Unentgeltlichkeit des Primärunterrichtes proclamirte, bestimmte auch die Constitution vom 13. Sept. 1791: „La justice sera rendue gratuitement," und sowie jene Unentgeltlichkeit des Primärunterrichts eigentlich niemals in das Leben trat, so erhielt Frankreich noch unter der Directorialregierung, welche die Freischulen in Freistellen für einen Theil der Schüler verwandelte, auch ein Stempel- und Gebührengesetz, umfassender und strenger, als viele andere, und (von den letzten Tagen Ludwigs XVIII. abgesehen) jede weitere Entwicklung dieser Gesetzgebung war zugleich eine Verschärfung.

Wenn man in der vorliegenden Frage einen Unterschied zwischen Rechtsgebühren und Schulgeld anerkennen will, so wird er gewiß in sehr merklicher Weise zu Gunsten des letzteren sich herausstellen. Der Zwang, sich an die judiciellen Organe des Staates zu wenden, ist ein directer, absoluter; der Zwang, die öffentliche Volksschule zu besuchen, nur ein bedingter, eventueller. Der sogenannte Schulzwang geht nämlich keineswegs dahin, die schulpflichtigen Kinder zum Besuche der öffentlichen Schulen zu verhalten, sondern den Eltern die Sorge aufzuerlegen, daß ihre Kinder nicht ohne einen bestimmten Unterricht aufwachsen. Können und wollen die Eltern ihnen einen solchen Unterricht zu Hause oder in einer Privatschule verschaffen, so hat der Staat dagegen nichts einzuwenden; können oder wollen sie dies nicht, so giebt ihnen der Bestand öffentlicher Schulen das Mittel an die Hand, ihrer Verpflichtung mit möglichst geringen Kosten und möglichst begründeter Aussicht auf Erfolg nachzukommen. Das eventuelle Bieten dieses Mittels ist also gewiß ein noch ungleich begründeterer Anlaß zur Erhebung einer Gebühr, als der Bestand jener Rechtsinstitute, zu deren Benützung jeder Betheiligte direct gezwungen erscheint.**)

Nach dem Gesagten ist es also unzweifelhaft, daß ohne irgend eine Widerrechtlichkeit ein angemessener Theil der Kosten des Volksschulunterrichts durch das Schulgeld aufgebracht werden kann, und es wird zu einer bloßen Frage der Zweckmäßigkeit, ob dieser Theil auch wirklich durch das Schulgeld oder in irgend einer anderen Art aufgebracht werden soll.

Um einer vollkommen unbefangenen Lösung dieser Zweckmäßigkeitsfrage den Weg zu bahnen, bedarf es aber zuerst der Beseitigung aller jener nicht wesentlich mit ihr verbundenen Momente, welche der Sache eine nicht in ihrer Natur liegende Färbung zu ertheilen geeignet sind. Dahin wären vor allen zwei zu rechnen: die Erhebung des

*) Franz in seiner Broschüre „die Lehrergehaltsregulirung und das Unterrichtsgesetz in Preußen" kommt auf den sonderbaren Gedanken, die Schulpflicht stehe neben der Wehrpflicht, folglich müße sich der Staat, der ein Schulgeld zuläßt, auch den Militärdienst bezahlen lassen. Allein das Schulkind empfängt eine Wohlthat, der Soldat leistet einen Dienst und wird daher vom Staate verpflegt und bezahlt. Wollte man die Erfüllung der Schulpflicht auch als eine Dienstleistung ansehen, so wäre die Consequenz, daß der Staat den Kindern für den Schulbesuch einen Lohn bezahlen müßte.

**) Der Commune, als jener Körperschaft, welche zunächst die Familienhäupter vertritt, wird eben deshalb auch zunächst die Verpflichtung zur Erhaltung von Volksschulen auferlegt. Diese Verpflichtung kann ihr der Staat auferlegen, weil subsidiarisch für die Kinder, welche keinen andern Unterricht genießen, Vorsorge getroffen werden muß, indem an die Stelle der einzelnen vermögenslosen oder sonst leistungsunfähigen Eltern die Gesammtheit tritt, die Leistungen derselben ergänzt; wie aber die Kosten der Volksschulen gedeckt werden sollen, darein kann sich der Staat offenbar nur negativ, durch Untersagung absolut unzweckmäßiger Bedeckungsweisen, einmischen.

Schulgeldes durch die Lehrer und die Behandlung der Schulgeldbefreiung als eines Theils der Armenpflege. Wie unpädagogisch das eine, wie inhuman das andere sei, bedarf wohl keiner Auseinandersetzung; die Collisionen mit dem Amte und der Stellung der Lehrer können dort, Kränkungen des Ehrgefühls mancher Familienväter und weitere unliebsame Folgen können hier kaum ausbleiben, so lange Menschen eben Menschen sind. Der allzuweit getriebene Rigorismus bei Ertheilung von Befreiungen endlich widerstrebt den unerläßlichen Principien des Schulgeldbestandes selbst; die Befreiung von der Zahlungspflicht gebührt dem Zahlungsunfähigen als gesetzliche Rechtswohlthat, nicht als eine Gnade, und die Billigkeit fordert, daß man den Beweis der Zahlungsunfähigkeit nicht noch mehr erschwere, als eben zur Abwehr von Misbräuchen nöthig erscheint. Der Mittel, um jene Rechtswohlthat ihrer Bestimmung gemäß zu vertheilen, giebt es mehr als eines. Aber keines jener beiden Momente ist irgendwie untrennbar mit der Existenz des Schulgeldes verbunden. Das Schulgeld kann und muß durch andere Personen als die Lehrer eingehoben werden; die Befreiung von der Zahlungspflicht läßt sich bei der Volksschule so gut wie bei der Mittelschule sachlich an gewiße, fest bestimmte Grundsätze knüpfen und formell von allen ungerechtfertigten Erschwerungen lösen, und sie muß in dieser Weise geregelt werden, wenn man nicht einen Schatten auf das Schulgeld werfen will, welcher der Wesenheit dieser Gebühr vollkommen ferne liegt.

Auch in der eben besprochenen Beziehung macht sich die Analogie des Schulgeldes mit den Gebühren für Rechtsgeschäfte geltend. Auch die Einwendungen gegen letztere Gebühren treffen nämlich fast nur die Höhe der Gebührensätze oder die unbilligen Beschränkungen des Armenrechts. Aber auch keines dieser Momente ist untrennbar mit der Existenz der Gebühren für Rechtsgeschäfte verbunden; auch sie können und müßen in billiger Weise geregelt werden, wenn man nicht einen Schatten auf das Gebührenwesen werfen will, welcher der Natur der Sache vollkommen ferne liegt.

Die Frage, um deren Beantwortung es sich handelt, lautet demnach, von jeder nicht zur Sache gehörigen Beimischung entkleidet, einfach so: Ist es zweckmäßiger, einen angemessenen Quotienten der Auslagen für den Volksschulunterricht durch die Schulgeldentrichtung zahlungsfähiger Eltern oder Angehöriger von Zöglingen hereinzubringen, oder auch diesen Quotienten auf die von sämmtlichen Gliedern der Commune ausnahmslos nach dem Maßstabe ihrer allgemeinen Steuerpflicht zu tragenden Gemeindeausgaben umzulegen?

Sollte das Schulgeld an der Volksschule, wo es bereits besteht, für den Zahlungsfähigen wirklich so überaus drückend und gehäßig sein, daß man ihn um jeden Preis, also auch um den Preis der Beiziehung zahlreicher viel minderbemittelter zur Deckung des Ausfalls, davon befreien müßte? Angenehm berührt gewiß, wie schon einmal hervorgehoben wurde, keine Zahlungspflicht den Verpflichteten; allein, welche Abgabe könnte dem wirklich Zahlungsfähigen (und nur um diesen handelt es sich) minder lästig und minder verhaßt sein, als ein auf monatweise Raten vertheilter kleiner Beitrag zu den Auslagen für den Unterricht seiner Pflege- und Schutzbefohlenen? fast scheint es, als ob man bei mancher anderen Abgabe wünschen müßte, der Zahlungspflichtige finde in sich ein so treibendes Motiv zur Zahlung, als die Liebe des Vaters zu seinen Kindern bei dem Schulgelde bieten sollte.

Dann aber, auf wessen Kosten würde der Zahlungspflichtige zum Theil von dieser Abgabe befreit werden? Ein Theil dieser Gebühr bleibt nämlich auch in Zukunft als neue oder erhöhte Gemeindeumlage auf seinen Schultern lasten, und lastet auf demselben sein Leben lang; einen anderen und nach der Natur der Sache den weit beträchtlicheren Theil müßten jene zahlreichen minder bemittelten Gemeindegenossen übernehmen, die ohnehin schon soviel zu den Kosten des Volksschulunterrichts beisteuern, als das allgemeine Interesse fordert, von einem weiteren Betrage gegenwärtig, selbst wenn sie eigene Kinder zur Schule senden, um ihrer Dürftigkeit willen befreit sind, künftig aber trotz

dieser Dürftigkeit noch einen weiteren Beitrag und zwar lebenslang zu dem Ende leisten sollen, damit die bisher Schulgeldpflichtigen, jedenfalls Bemittelteren, größtentheils viel Bemittelteren (obgleich vielleicht nicht Wohlhabenden oder Reichen) ihre Kinder oder Anverwandten unentgeltlich zur Volksschule schicken können. Es giebt manches, was hart an der Grenze des Begreiflichen steht; wie man aber die Ueberwälzung des größten Theils einer Last von den Schultern anerkannt Bemittelterer auf jene der anerkannt minder Bemittelten und noch dazu die Verwandlung einer vorübergehenden Zahlungspflicht der ersteren in eine dauernde der letzteren mit einem Schimmer von Liberalismus umkleiden kann, — dies ist wohl geradezu unbegreiflich.

Eben wenn ein Schulgeld an der Volksschule nicht bestände, sollte man meinen, daß der wirklich Freisinnige der Forderung sich kaum entziehen könnte, die Uebernahme eines angemessenen Quotienten der Kosten des Volksschulunterrichts — soweit dieser Unterricht den Kindern zahlungsfähiger Personen, deren Befreiung sich vom rechtlichen Standpunete aus in keiner Weise begründen läßt, zugutekommt, so weit er also zunächst ihnen nützt — durch die betreffenden Personen und hiermit auch eine entsprechende Entlastung der zahlreicheren minder Bemittelten zu befürworten. Hierbei käme wohl noch ein anderer Umstand vom freisinnigen Standpunet aus zu erwägen. Innerhalb gewißer Schranken ist die Concurrenz von Privatanstalten mit den öffentlichen auf dem Gebiete der Volksschule im Interesse einer stetigen Fortbildung derselben äußerst wünschenswerth. Diese Concurrenz, die praktische Geltendmachung der Unterrichtsfreiheit, wird aber sehr erschwert, wenn der Unterricht an den öffentlichen Schulen der gleichen Gemeinde völlig unentgeltlich ertheilt wird.

Daß für die minder Bemittelten das Schulgeld durch die Gemeinde, ohne die zunächst Betroffenen in Anspruch zu nehmen, bestritten wird, hat seinen Grund. Ist es aber darum zweckmäßig, daß die Gemeinde ihre Freigebigkeit auch auf die zahlungsfähigen ausdehne und Eltern, welche die ihnen zuerst obliegende Pflicht hinsichtlich der Erziehung ihrer Kinder auf eigene Kosten zu erfüllen im Stande sind, dieser Pflicht entlade?

Tief in der menschlichen Natur — um auch von Motiven zweiter Ordnung zu reden — wurzelt es, daß sie gerne das unmittelbare Gefühl des Werths der Dinge durch den Preis derselben in sich wecken läßt. *) In der Volksschule kann man, wegen der allgemeinen Unentbehrlichkeit der dort zu erwerbenden Kenntnisse, die Schulgeldbefreiung nicht an die Bedingung entsprechender Fortschritte knüpfen, da man ja nicht einmal ein Kind bloß wegen ungenügenden Fleißes vom Besuche der Volksschule ausschließen darf. Darum macht man die Erfahrung, daß die vom Schulgeld befreiten Kinder im allgemeinen am läßigsten die Schule besuchen und bei ihrem Erscheinen in derselben mit dem mindesten Eifer am Unterrichte theilnehmen. Wenn überhaupt schon, namentlich in größeren Städten, Kinder der ärmeren Bevölkerung, welche den Nutzen des Unterrichts gehörig zu würdigen nicht immer in der Lage ist, aus anderen Gründen (Unterstützung der Eltern beim Erwerbe, Beaufsichtigung jüngerer Geschwister, Mangel an schützender Kleidung u. dgl.) durchschnittlich öfter, als andere, der Schule ferne bleiben, so läßt sich doch nicht läugnen, daß diese Saumseligkeit sofort zunimmt, sobald ihre Angehörigen der Zahlungspflicht für sie vollständig enthoben werden. Noch häufiger läßt sich diese Beobachtung machen und wird gemacht, wenn die Befreiung von der Zahlungspflicht den halbwegs bemittelten Eltern von Schulkindern zutheilwird.

Der bloße Umstand, daß die Eltern in der allgemeinen Gemeindeumlage bereits zwei Drittheile der Kosten der Schule oder mehr bestreiten, ist für dieselben erfahrungsgemäß kein hinlängliches Motiv, dem Schulbesuche eine so große Wichtigkeit beizulegen, daß sie Anstand nehmen sollten, ihn entweder ganz leichtsinnig fallen zu lassen, oder doch dann aufzuopfern,

*) Dieser Satz darf nicht mit dem anderen verwechselt werden: „dasjenige schätzt man nicht, was man nicht direct bezahlt.“ Denn es giebt viele materielle und geistige Güter, für welche man in dem Augenblicke nichts zahlt, in dem man sie genießt. Wesentlich verschieden davon ist die oben aufgestellte Thesis.

wenn sie einen halbwegs plausiblen Anlaß dazu gefunden zu haben meinen. Sie sind sich eben nicht bewußt, daß sie bereits so viel für die Schule zahlen, und dieses Bewußtsein würde durch eine Erhöhung der allgemeinen Gemeindeumlage zu Schulzwecken höchstens im ersten Momente in ihnen geweckt werden, bald aber — dies ist eine psychologisch tief begründete Wahrheit — ebenso wieder entschlummern, wie es gegenwärtig in Betreff des schon geleisteten Quotienten der Volksschulkosten der Fall ist. Um so minder wird dieses Bewußtsein jemals mit jener Stärke des Eindrucks, welchen die Schulgeldpflichtigkeit macht, wirken können, als die Gemeindeumlage permanent, nicht auf die Dauer des Schulbesuchs von Kindern oder Pflegebefohlenen der eben Steuerpflichtigen beschränkt ist.*)

Sehr sonderbar klingt es, als ultima ratio gegen diese kaum von irgend jemanden ernsthaft wegzuläugnende Thatsache die strengste Handhabung des Schulzwangs anrufen zu hören. Gewiß wird man nach Aufhebung des Schulgeldes in den Volksschulen öfter als bisher zu den unliebsamen Maßnahmen schreiten müßen, welche der Schulzwang involvirt; man wird es thun müßen, weil die läßige Gleichgültigkeit gegen die Schule, welche schon jetzt hauptsächlich bei unbemittelten Eltern gefunden wird, sich auf viele bemittelere durch das Hinwegfallen eines erfahrungsgemäß sehr mächtigen Antriebs, ihre Kinder zur Schule zu senden, fortpflanzen dürfte. Man kann aber doch dann nicht etwa diese letzteren allein mit Strafen heimsuchen, sondern man wird genöthigt sein, mit solchen Executionen, die immer sehr viel misliches an sich haben, auch gegen jene Unbemittelten vorzugehen, welche in sich selbst keinen Maßstab für die hohe Wichtigkeit des Schulbesuchs ihrer Kinder finden, welche ihn dann, wenn sie individuell kein Schulgeld zu entrichten haben, aus Noth oder Unverstand vernachläßigen und ihn gewiß auch dann vernachläßigen werden, wenn nebst ihren Kindern noch die Kinder bemittelterer Eltern von der Schulgeldpflicht befreit sind. Billige, obgleich nicht absolut zu billigende Rücksichtnahme auf die Lage jener unbemittelten Eltern, keineswegs der Bestand des Schulgelds, hat bisher oft die Handhabung des Schulzwangs gegen sie gemildert; das unvermeidliche Hinwegfallen dieser Rücksichtnahme bei der Unentgeltlichkeit des gesammten Volksschulunterrichts wird als unbestreitbare Consequenz des aufgestellten Princips von den Anhängern der Unentgeltlichkeit selbst anerkannt werden müßen.

Dieselben Pädagogen und Schulmänner, welche die volle Unentgeltlichkeit des Primärunterrichts aus Rücksicht auf die Schüler und ihre Eltern verurtheilen, bringen noch einen anderen Zweckmäßigkeitsgrund gegen die Unentgeltlichkeit zur Sprache, dessen Gewicht keineswegs zu verkennen ist.

Man wünscht mit Recht, daß nicht schon für das Kindesalter eine Aussonderung der Besitzlosen aus der Gesammtheit des Volkes geschaffen und dieselbe noch dazu der zarten Jugend täglich vor Augen gehalten werde. Nun werden aber die Schulen mit völlig unentgeltlichem Unterrichte gewiß nur Armenschulen darstellen, welche sich von den bisherigen, vielfach discreditirten bloß dadurch unterscheiden, daß in dieselben nicht bloß die wirklich Armen ihre Kinder senden, sondern auch die geistig Armen, welche nichts auf die Bildung ihrer Kinder wenden wollen. Mag man immerhin die beste Absicht haben, für die unentgeltlichen Schulen und ihr Emporkommen alles mögliche zu thun, so kann doch keine Communal-, Landes- oder Reichsvertretung verbürgen, daß nicht Zeiten kommen, wo es unmöglich ist, dem Andringen anderer Bedürfnisse den Vorrang vor der Hebung des Volksschulwesens zu versagen, sobald die stets lebhafte Mahnung an die unmittelbare Verpflichtung entfällt, welche unläugbar die Einhebung des Schulgelds jenen Vertretungen

*) Sehr interessant ist es, daß auch die british and foreign school society — deren Schulen in London schon in das dritte Hundert reichen — unter den Gründen gegen den Gratisunterricht hervorhob, der ungebildete Vater bemesse häufig den Werth des Unterrichts nur nach der Höhe des Schulgelds, das Schulgeld sei ein Band, welches die Kinder fester an die Volksschule fessle, als alle gesetzlichen Maßregeln. Die im J. 1860 bestandene Erziehungscommission des britischen Parlaments gründet auf gleiche Erfahrungen sogar den Vorschlag, das Schulgeld der öffentlichen Anstalten zu erhöhen (Report, vol. I. S. 6).

auferlegt. Ueberall, wo man mit der Unentgeltlichkeit des Primärunterrichts experimentirt hat, diesseits und jenseits des atlantischen Oceans, blieben die Armenschulen infolge ihrer kärglichen Ausstattung immer mehr hinter den Forderungen der Zeit zurück, sie wurden, und zwar nicht bloß von Schulauctoritäten, als die Zufluchtsstätte zahlreicher Mißstände erklärt, ihre allmähliche Beseitigung als wünschenswerth bezeichnet. *)

Noch ein Weiteres tritt hinzu. Gewiß liegt, wie schon oben gesagt, in der Concurrenz von Privatschulen mit den öffentlichen Anstalten ein wichtiges Element für Weiterbildung des Lehrplans, der Lehrmittel, der Unterrichtsmethoden u. s. w. Die Existenz derselben wird aber ungemein erschwert durch die Aufhebung des Schulgelds an öffentlichen Anstalten und seine Verwandlung in eine Schulsteuer, welche auch von den Benutzern der Privatschulen neben dem Schulgeld der letzteren entrichtet werden muß. **)

Kaum jemals wird es endlich einem unparteiischen Beobachter gelingen, zu entdecken, welchen Unterschied der Lehrer, sobald er keinen Theil am Bezuge des Schulgelds hat, (angeblich) zwischen dem zahlenden und nicht zahlenden Kinde macht, oder mit welchem Hochmuthe (angeblich) in der Schulstube und auf den Tummelplätzen der Jugend die Freischüler von ihren Genossen behandelt werden. Wer solche Klagen einigermaßen sorgsam prüft, wird gewiß bald entdecken, daß in der ersten fast ausnahmslos nur eine bequeme Ausflucht für jene Eltern liege, welche jede ungünstige Classification ihrer Kinder oder Pflegebefohlenen der Parteilichkeit oder Ungerechtigkeit eines Lehrers zur Last legen, und die letztere, falls sie in einzelnen Fällen sich doch als begründet darstellen sollte, ihren Anlaß eben von dem Gegensatze der Wohlhabenheit und Dürftigkeit überhaupt, keineswegs aber von dem speciellen Motive hernimmt, welches die Vertheidiger der allgemeinen Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichts sich und anderen einreden wollen.

Dies unsere Ueberzeugung. Es soll damit nicht verkannt werden, daß es auch der gegentheiligen Ansicht keineswegs an gewichtigen, ehrenwerthen Vertretern fehlt. Doch hat sich die Mehrzahl der fachmännischen Auctoritäten stets für die Beibehaltung des Schulgelds an der Volksschule ausgesprochen. ***) Nicht nur thaten dies die deutschen Lehrerversammlungen, sondern selbst Schweizer Lehrertage. Bei der großen Enquête, welche das napoleonische Frankreich über die Bedürfnisse der Volksschule veranstaltete, verlangten zwei Drittheile der 6000 eingelaufenen mémoires (durchaus von Lehrern verfaßt) den Bestand des Schulgelds. Die Committee des englischen Parlaments gelangte zu demselben Resultate. Wenn der erste österreichische Lehrertag, welchen im Jahre 1867 noch beide Reichshälften beschickten, im entgegengesetzten Sinne entschied, so dürfte der Grund wohl in Folgendem liegen.

Die Frage, ob der Primärunterricht ohne alle Entschädigung an jedermann zu ertheilen sei, ist auch ein Glied einer großen Kette socialer Fragen. Solche sociale Probleme

*) Sehr wichtig ist diesfalls der Ausspruch des Wohlthätigkeitscongresses zu Frankfurt, welcher den von einem französischen Abgeordneten gestellten Antrag auf Beseitigung jedes Schulgelds nach langer und lebhafter Debatte aus Gründen der Humanität verwarf. Auch die ragged schools in England, die salles d'asile in Frankreich erfreuen sich eines sehr zweideutigen Rufs.

**) Der Ausweg, nur die Eltern der eine öffentliche Anstalt benützenden Kinder zu besteuern, konnte wohl nicht im Ernste vorgeschlagen werden, da in ihm eben nur Aufrechthaltung des Schulgelds in einer andern Form, höchstens mit einer progressiven Abstufung läge. — Selbst im J. 1849 sprach sich ein großer Theil der Hamburger Lehrer dahin aus, die Unentgeltlichkeit des Unterrichts an den öffentlichen Volksschulen würde manche Eltern, die sonst ihren Kindern einen zweckmäßigern Unterricht hätten ertheilen lassen, verlocken, sich mit dem minder zweckmäßigen einer vielleicht nicht ganz nach ihrem Wunsche eingerichteten öffentlichen Anstalt zu begnügen.

***) Ansichten dafür und dagegen in Kirsch, das deutsche Volksschulrecht, Bd. I. S. 67 und S. 108 ff. Flashar (das Princip der Schule. Potsdam 1850 S. 63) sagt geradezu: „Der unentgeltliche Unterricht hat selbst auf der untersten Stufe der Volksschulen immer etwas unsittliches" und führt diesen Satz des weiteren aus. Auch Staatsmänner, wie Bluntschli (Staatsrecht S. 575) und Mohl (Polizeiwissenschaft Bd. I. S. 422), erklären sich gegen die völlige Aufhebung des Schulgelds an den Volksschulen und gegen die Uebertragung der ganzen Erhaltungslast auf die Staatskassen.

gewagter Natur werden gewöhnlich in Zeiten aufgestellt, wo die Wogen der Leidenschaft hoch gehen, wo man glaubt, an einzelne Grundgebrechen der menschlichen Gesellschaft die Axt legen zu können. Da wird das Recht auf Primärunterricht eben so proclamirt, wie jenes auf Arbeit.*)

Deshalb stellte auch der Ausschuß des deutschen Parlaments für Unterrichts- und Erziehungswesen zu dem Artikel IV. der Grundrechte, welchen der Verfassungsausschuß entworfen hatte, den Zusatzantrag: „Der deutschen Jugend wird durch genügende öffentliche Unterrichtsanstalten das Recht auf allgemeine Menschen- und Bürgerbildung gewährleistet", und fand dann eine Consequenz dieser Pflicht der Staatsregierung in dem Satze: „Für den Unterricht in Volksschulen wird kein Schulgeld bezahlt." **) Der Verfassungsausschuß hatte in diesem Satz auch die niederen Gewerbeschulen aufgenommen, der Unterrichtsausschuß aber ließ diesen Beisatz fallen, weil ihm der Begriff von niederen Gewerbeschulen zu unbestimmt schien; dessen ungeachtet nahm ihn der Plenarbeschluß vom 26. Sept. 1848 wieder auf, welcher übrigens die ganze Bestimmung doch nur mit 193 gegen 168 Stimmen adoptirte. Bei der am 15. Dec. 1848 stattgefundenen definitiven Abstimmung wurde der oben zuerst erwähnte Satz im nunmehrigen § 25 dahin umstilisirt, daß „für die Bildung der deutschen Jugend durch öffentliche Schulen überall genügend gesorgt werden" solle, der zweitgedachte im nunmehrigen § 27 nach dem Antrage des Verfassungsausschusses beibehalten.

Allein schon bei Berathung des Einführungsgesetzes zu den Grundrechten wurde zwar § 25 (§ 155 der Reichsverfassung vom 28. März 1849) unter jene Bestimmungen aufgenommen, welche sofort in Kraft zu treten hatten, hingegen § 27 (§ 157 der Reichsverfassung) unter diejenigen verwiesen, welche erst im Wege der Landesgesetzgebung wirksam werden sollten. Von den in jener Zeit aufgetauchten Landesverfassungen nahmen die dessauische vom 29. Oct. 1848 (den Grundsatz consequenterweise auf alle Staatsschulen ausdehnend), die preußische vom 6. Dec. 1848, die oldenburgische vom 18. Febr. 1849, die waldeckische vom 23. Mai 1849, die mecklenburg-schwerin'sche vom 11. Oct. 1849 und die reußische (j. L.) vom 30. Nov. 1849 das Princip der Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichts sofort auf; die bremische vom 5. März 1849, die gothaische vom 20. März 1849 und die hamburgische vom 11. Juni 1849 schwiegen darüber.

*) Sehr treffend hat Kuranda in der Debatte des Wiener Gemeinderaths vom 2. Juni 1863, welche überhaupt ziemlich alle Gründe für und wider den Bestand des Schulgeldes an Pflichtschulen in das Gefecht führte, jene socialistische Theorie als eine dem französischen Charakter, welcher alles dem Staate zuweist, entsprossene bezeichnet, wogegen das sociale Princip in Deutschland noch immer vorwiegend den Stempel des Gefühls für die Individualität, der Selbsthülfe trägt. — „Die äußerste Consequenz jener Theorie wäre ein Communismus des geistigen Genusses, bei sehr ungleichen Leistungen zur Erlangung desselben. Schon die Perspective dieser Folgerungen läßt einen falschen Ansatz des Princips vermuthen. Die staatliche Regelung soll eben nicht übermäßig an die Stelle der Freiheit individueller Ausgleichung durch die natürlich gegebenen Verhältnisse treten." (Meyer, Grundzüge der Schulreform, Hamburg 1861.)

**) Daß dieser Satz der vollen Consequenz ermangle, fühlte der Ausschuß selbst sehr gut; denn er sagte in seinem (am verhängnisvollen 18. September 1848 erstatteten) Berichte: „Hätte der Ausschuß ohne Rücksicht auf die Schwierigkeit der Ausführung nur das allgemein Wünschenswerthe im Auge gehabt, dann wäre es seine Pflicht gewesen, den unentgeltlichen Unterricht in allen öffentlichen Bildungsanstalten als Grundrecht zu erklären; denn der gesammte öffentliche Unterricht, von der niedrigsten bis zur höchsten wissenschaftlichen Stufe, insoferne er nicht ganz speciellen Zwecken dient, ist als Gemeingut der Nation zu behandeln. Aber hier eben galt es, das Mögliche von dem Wünschenswerthen abzusondern." Unter den zahlreichen Antragstellern für Beschränkung der obligatorischen Unentgeltlichkeit des Unterrichts auf Unbemittelte finden sich die Namen: Andrian, Bassermann, Beseler, Deiters, Detmold, Jürgens, Lassaulx, Robert Mohl, Mühlfeld, Radowitz, Raumer, Scheller, Schubert, Welker, Wichmann.

Alle diese Verfassungen, von denen die hamburgische nicht einmal in das Leben trat, nahm die Reactionsflut wieder mit sich hinweg. Schon der preußische Entwurf der Unionsverfassung vom 28. Mai 1849 beseitigte den § 27 der Grundrechte, weil es sich, wie die begleitende Denkschrift sagte „vom rechtlichen Standpuncte aus in keiner Weise begründen lasse, die Gemeinden oder selbst den Staat principaliter für die gesammten Kosten des Volksunterrichts, mithin auch für die Kosten des Unterrichts der bemittelten Staatsbürger, haftbar zu erklären." Endlich hob der Bundesbeschluß vom 23. August 1851 die gesammten Grundrechte auf.

Ganz vereinzelt behielt demnach Preußen auch in der revidirten Verfassungsurkunde vom 31. Januar 1850 unter „den Rechten der Preußen" den Artikel 25 bei, welcher dahin lautet: „Die Mittel zur Errichtung, Unterhaltung und Erweiterung der öffentlichen Volksschule werden von den Gemeinden und im Falle des nachgewiesenen Unvermögens ergänzungsweise vom Staate aufgebracht; die auf besonderen Rechtstiteln beruhenden Verpflichtungen Dritter bleiben bestehen. Der Staat gewährleistet demnach den Volksschullehrern ein festes den Localverhältnissen angemessenes Einkommen. In der öffentlichen Volksschule wird der Unterricht unentgeltlich ertheilt." *)

Allein auch diese Bestimmung blieb auf dem Papier, weil Artikel 112 der Verfassungsurkunde die bis zum J. 1850 geltenden gesetzlichen Bestimmungen hinsichtlich des Schul- und Unterrichtswesens auch fernerhin und bis zum Erlasse eines eigenen Unterrichtsgesetzes aufrecht erhielt. Ladenberg trat ab, ehe der von ihm ausgearbeitete Gesetzesentwurf zur Verhandlung kam, unter Raumer (1851—1856), welcher übrigens in einem Rescripte vom 6. März 1852 **) die „sorgfältigste Conservirung" des Schulgelds in der Volksschule verlangte, ruhte die Angelegenheit ganz, und Bethmann-Hollweg redigirte einen neuen Entwurf, welcher die gänzliche Beseitigung des Art. 25 in sich begriff und dieselbe sehr umständlich motivirte. Der Bethmann'sche Entwurf gedieh nicht bis zur parlamentarischen Verhandlung. Erst Mühler brachte im Dec. 1867 einen Gesetzentwurf über die Einrichtung und Unterhaltung der öffentlichen Volksschulen, und als derselbe im Herrenhause gescheitert war, im Nov. 1868 einen umgearbeiteten im Abgeordnetenhause ein, welcher gleichfalls die Aufhebung des Art. 25 in sich schloß. Das Abgeordnetenhaus lehnte diese Aufhebung ab.

Somit ist der factische Zustand in Preußen aufrechterhalten. Hiernach wird kein Schulgeld erhoben in drei Städten des Regierungsbezirks Gumbinnen, in einigen Städten und Ortschaften des Regierungsbezirks Stralsund, in zwei Städten und den meisten Dörfern des Regierungsbezirks Cöslin, in einigen Städten und Dörfern des Regierungsbezirks Coblenz; nur im größten Theile der Provinz Posen und im ehe-

*) Hoffmann (die öffentlichen Schulen und das Schulgeld, Berlin 1869) erinnert, daß diese Bestimmung dem allgemeinen Landrechte entspreche, welches in Theil II. Titel 12. anordnete:

§. 29. Wo keine Stiftungen für die gemeinen Schulen vorhanden sind, liegt die Unterhaltung der Lehrer den sämmtlichen Hausvätern jedes Ortes, ohne Unterschied ob sie Kinder haben oder nicht und ohne Unterschied des Glaubensbekenntnisses ob.

§. 31. Die Beiträge, sie bestehen nun in Geld oder in Naturalien, müßen unter die Hausväter nach Verhältnis ihrer Besitzungen und Nahrungen billig vertheilt und von der Gerichtsobrigkeit ausgeschrieben werden.

§. 32. Gegen Erlegung dieser Beiträge sind also die Kinder der Contribuenten von der Entrichtung eines Schulgeldes für immer befreit.

Alle diese Bestimmungen waren aber außer dem Großherzogthume Posen der Verwirklichung ziemlich ferne geblieben; ja, die Schulordnung für die Provinz Preußen vom 11. December 1848 hatte geradezu den Schulgeldzwang eingeführt.

Unter den Verfechtern der Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichts stand bei der Revision der Verfassung Stiehl, welcher darin eine leichte Abfindung mit der socialen Demokratie vertheidigte, unter den Gegnern Reichensperger oben an.

**) Rönne, Verfassung und Verwaltung des preußischen Staats, Th. VIII. Bd. 2. S. 788.

maligen Fürstenthume Sigmaringen werden die Schulunterhaltungsbeiträge im Sinne des preußischen Landrechts erhoben.

Die Schulsätze waren in den Jahren 1862 — 1864:

in der Provinz	in den Städten						auf dem Lande								
	niedrigste		mittlere		höchste		niedrigste			mittlere			höchste		
	Thl.	Sgr.	Thl.	Sgr.	Thl.	Sgr.	Thl.	Sgr.	Pf.	Thl.	Sgr.	Pf.	Thl.	Sgr.	Pf.
Preußen	—	10	4	—	24	—	—	2	6	—	7	6	5	—	—
Brandenburg . .	—	15	4	—	36	—	—	15	—	1	4	—	3	—	—
Pommern . . .	—	5	1½-6½	—	30	—	—	7	—	—	22	6	2—12	—	—
Schlesien . . .	—	15	2	18	24	—	—	12	—	1	22	—	6	—	—
Sachsen	—	5	3—8	—	30	—	—	5	—	1	15	—	3	—	—
Westfalen . . .	—	5½	1½—2	—	24	—	—	5	—	½—1	—	—	30	—	—
Rheinprovinz . .	—	12	1—3⅓	—	16	—	—	5	—	⅚—1	—	—	4	24	—
im gesammt. Staate	—	5	4	—	36	—	—	2	6	1	10	—	30	—	—

Die mittleren Schulsätze wurden hierbei, unter gleichzeitiger Berücksichtigung des mehr oder minder häufigen Vorkommens, aus den einzelnen zwischen dem niedrigsten und höchsten zur Erhebung kommenden Zwischensätzen berechnet. *)

Durch das Schulgeld wurden in den genannten Jahren durchschnittlich

in den Städten . . . 1,161,879 Thlr.
auf dem Lande . . . 1,354,714 „
im gesammten Staate 2,516,593 Thlr. erhoben und zur Besoldung verwendet. **)

Was die neu erworbenen Provinzen betrifft, so bildet das Schulgeld in Hannover einen wesentlichen Theil der Lehrerdotation; doch ist es jedem Schulverbande gestattet, die Dotation mit Genehmigung des Consistoriums auch ohne Erhebung eines Schul-

*) In der Stadt Berlin speciell belief sich der niederste Satz auf 1 Thlr., der mittlere auf 4 Thlr., der höchste auf 24 Thlr.

**) Dieser Ertrag vertheilt sich auf die Provinzen folgendermaßen:

Provinz	Städte	Land
Preußen	109,683 Thlr	61,672 Thlr.
Posen	27,410 „	9,555 „
Brandenburg	250,299 „	244,301 „
Pommern	79,370 „	144,990 „
Schlesien	141,709 „	274,508 „
Sachsen	234,475 „	188,096 „
Westfalen	90,402 „	148,465 „
Rheinprovinz	228,531 „	283,127 „
im gesammten Staate . .	1,161,879 Thlr.	1,354,714 Thlr.

In der Periode vom Jahre 1859—1861 war das Ergebnis in den Städten 1,013,134 Thlr. und auf dem Lande 1,307,834 Thlr.

Für die Jahre 1862—1864 stellte sich dasselbe in den Städten um 148,745 Thlr. und auf dem Lande um 46,880 Thlr. höher heraus.

In der Stadt Berlin betrug der Gesammtertrag des Schulgelds in den Jahren 1862 bis 1864 durchschnittlich 74,100 Thlr., wovon 61,600 auf die evangelischen, 7800 auf die katholischen und 4700 auf die israelitischen entfallen. Vgl. Statistische Nachrichten über das Elementarschulwesen im preußischen Staate für die Jahre 1862—1864 (Berlin 1867).

geldes zu bestreiten. Das Maximum des Schulgelds ist für das Land durch § 27 des Gesetzes vom 26. Mai 1845 auf einen Thaler festgestellt; für das dritte und die folgenden Kinder einer Familie, welche gleichzeitig die nämliche Schule besuchen, sowie für Kinder von Häuslinger, findet die Nachsicht der Hälfte statt. Für arme Kinder bestreitet, soweit nicht Stiftungen in das Mittel treten, das Kirchen- oder Armenärar das Schulgeld. Die Interessenten haben das Schulgeld und das etwaige Feuerungsgeld dem Lehrer in die Wohnung zu bringen oder an die Gemeindekasse abzuliefern.

Im Jahre 1866 war die Zahl der Stellen*)

Consistorialbezirk.	in denen das Schulgeld betrug				
	unter 15 Gr.	15 bis 20 Gr.	20 Gr. bis 1 Thl.	1 bis 2 Thlr.	mehr als 2 Thlr.
Evangelischer Consistorialbezirk Hannover .	43	160	1,108	785	289
" " Stade . .	22	47	463	221	71
" " Otterndorf .	1	—	11	20	4
" " Osnabrück .	—	1	96	58	26
" " Aurich . .	2	4	21	305	89
" " Bentheim .	7	3	38	2	2
Summe . .	75	215	1,737	1,391	481
Katholischer Consistorialbezirk Hildesheim .	13	34	99	29	16
" " Osnabrück .	2	31	204	86	7
Summe . .	15	65	303	115	23
Summe für das ganze Königreich .	90	280	2,040	1,506	504

Ueberdies bestanden 125 Schulstellen (evangelische hauptsächlich in den Fürstenthümern Calenberg, Grubenhagen, Göttingen und Ostfriesland, katholische hauptsächlich im Fürstenthum Hildesheim), an denen kein Schulgeld entrichtet wurde.

In Kurhessen muß jedes schulpflichtige Kind (mit gewißen localen Ausnahmen) das ortsübliche Schulgeld in seiner Gemeinde bezahlen. In Kassel zahlen die Kinder nur an jene Schule, welche von ihnen wirklich besucht wird, die festgesetzte Gebühr. Nur an einzelnen Landschulen, welche in kirchlichen Stiftungen eine ergiebige Dotation besitzen, und in ein paar sehr wohlhabenden Gemeinden wird kein Schulgeld entrichtet. In den andern wechselt es auf dem Lande von 10 Sgr. bis zu einem Thaler jährlich, während in den Städten viel höhere, nach der Art der Schulen sehr verschiedene Schulgeldsätze bestehen. Ueber den Schulgeldertrag läßt sich nur approximativ sagen, daß er gegen 60,000 Thaler jährlich ansteigt.

In der Stadt Frankfurt besteht zum Theil ein sehr hohes Schulgeld: an der evangelischen Musterschule beträgt es 50 fl., an der höheren Bürgerschule 25 fl. (ohne den Unterricht in weiblichen Handarbeiten), an der katholischen Schule der englischen Fräulein 30 fl., an der israelitischen Bürgerschule 24 fl. Hingegen verlangen die vier evangelischen Bürgerschulen nur 8 fl., die katholische Domschule nur 10 fl. Schulgeld; die Zahl der Freistellen beträgt an diesen Schulen etwa 70 Procente.

Im Königreiche Sachsen bildet die Entrichtung eines Schulgeldes nach § 29 des Elementargesetzes vom 6. Juni 1835 „zuvörderst“ die Grundlage für die Deckung des Geldbedürfnisses der Volksschulen. Doch fließt es nach jenem Gesetze nicht mehr unmittelbar den Lehrern zu, sondern gehört zu den Einnahmen der Schulkassen, aus denen sodann die Lehrergehalte und alle sonstigen Ausgaben für Schulzwecke bestritten werden. Der Ertrag des Schulgelds ist nach den Localverhältnissen äußerst verschieden. Für die

*) Zeitschrift des k. statistischen Bureaus in Hannover II. Jahrg. 1866. S. 38.

unterste Gränze desselben mag die Bestimmung im § 4 des Ergänzungsgesetzes, die Gehaltsverhältnisse der Elementarschullehrer betreffend, vom 28. October 1858 gelten, wornach die vorgesetzte Schulbehörde dort, wo das Schulgeld mit einem geringeren Ansatze, als 1 Ngr. wöchentlich behoben wird, ermächtigt ist, dasselbe auf den genannten Betrag zu erhöhen. Als Maximum erscheint der Betrag von 18 Thalern, welcher übrigens in höheren Bürgerschulen sich noch verdoppelt. So wenig verläßliche Daten über den Gesammtertrag des Schulgeldes zur Verfügung stehen, unterliegt es doch keinem Zweifel, daß es kaum irgendwo den Bedarf der Schulen deckt, daß vielmehr auf dem Lande die Nutzungen der Schullehrer, in den meisten kleinen Städten aber (wie auch in vielen anderen Ortschaften) die „Schulanlagen" der Gemeinden den weitaus größeren Theil zu den Ausgaben der Schulen beitragen. *)

Die thüringischen Staaten kann man bezüglich der Schulgeldsverhältnisse in zwei Gruppen theilen. **) Die eine umfaßt das Großherzogthum Sachsen-Weimar, das Herzogthum Sachsen-Gotha und das Fürstenthum Schwarzburg-Sondershausen.

Das weimar'sche Volksschulgesetz vom 1. Mai 1851 in § 11 und das sondershausensche vom 6. Mai 1852 im § 8 legen die Entscheidung über Erhebung oder Nicht-Erhebung in die Hände der politischen Gemeinden. Das erstere stellt jedoch zugleich gewiße Beschränkungen der Erhebung auf, indem jährlich für ein Kind, welches aus einer Familie die Schule besucht, höchstens 15 Sgr., für zwei die Schule gleichzeitig besuchende Geschwister nur 25 Sgr., für drei solche nur 1 Thlr. erhoben werden darf, für jedes Kind einer Familie, welches über diese Zahl hinaus die Schule besucht, kein Schulgeld zu entrichten ist. In größeren Städten werden auch höhere Sätze zugelassen.

Das gothaische Schulgesetz vom 1. Juli 1863 bestimmt im § 15 gleichfalls, daß die Erhebung des Schulgelds vom Beschlusse der betreffenden Gemeinde abhänge, normirt aber die Höhe desselben dahin, daß von den regelmäßig wiederkehrenden Auslagen für Schulzwecke, soweit dieselben nicht durch die bisher mit den Schulstellen verbundenen Grundstücksnutzungen und durch Bezüge aus ständigen Leistungen gedeckt werden, höchstens die Hälfte durch das Schulgeld aufzubringen ist. Als Maximum wird für die Städte Gotha, Ordruf und Waltershausen der Betrag von 4 Thlrn. für ein Kind, von 6 Thlrn. für 2 Geschwister, von 8 Thlrn. für 3 oder mehrere Geschwister, in den übrigen Orten die Hälfte der genannten Beträge zugelassen. Die Schulordnung für Coburg vom 15. Juni 1858 giebt es den Gemeinden völlig anheim, die Höhe des Schulgelds zu bestimmen. — Demgemäß wird in der Mehrzahl der gothaischen Ortschaften kein Schulgeld erhoben; aber auch, wo es noch Platz greift, erreicht es selten den Betrag von einem Thaler jährlich für das Kind, sondern beläuft sich in der Regel nur auf 15 Sgr. und geht sogar bis 1½ Sgr. herunter. In Coburg erheben die meisten Ge-

*) In Dresden beträgt das Schulgeld in den verschiedenen Classen der Bürgerschulen 20 Ngr., 25 Ngr., 1 Thlr., 1 Thlr. 5 Ngr. und selbst 1 Thlr. 10 Ngr. monatlich; in den Bezirksschulen 1, 1½, 2 und 3 Ngr. wöchentlich, in den Armenschulen 5, 6 und 7 Pf. wöchentlich. Auf Stiftungen beruhende Freistellen bestehen nur ein paar für Bürgerschulen; in den Armenschulen findet völliger Erlaß des Schulgelds häufiger statt. Die Einnahme des Schulgelds besorgen Vertrauensmänner gegen Tantième. Das Schulgeld deckt beiläufig ⅖ des Aufwands für Bürgerschulen und Bezirksschulen; jenes der Armenschulen liefert mit 1200 Thalern nur einen geringen Beitrag zu den Kosten ihrer Erhaltung, wurde aber hauptsächlich aus pädagogischen Gründen eingeführt und hat sich auch als hinreichend wirksam bewährt. Uebrigens deckt das Schulgeld continuirlich mehr als die Hälfte der Schulausgaben, welche die Stadtgemeinde zu bestreiten hat. — Vgl. Einige Notizen über das Elementarschulwesen in Dresden. Dresden 1868.

**) Vgl. die treffliche Statistik der Volksschulen in Thüringen für 1868, welche sich im 1. Hefte des X. Bandes von Hildebrand's Jahrbüchern für Nationalökonomie und Statistik findet. — Daneben muß jedoch bezüglich Gothas und Coburgs der äußerst reichhaltigen Mittheilungen dankbar gedacht werden, welche der Vorstand des statistischen Bureaus, Dr. Heß über sämmtliche Schulzustände der Herzogthümer machte.

meinden ein Schulgeld, welches jedoch auf dem flachen Lande in den meisten Fällen nur 1 fl. jährlich beträgt, in keinem Falle über 2 fl., oft aber nur 24 kr. erreicht. Selbst in den Städten Gotha und Coburg giebt es Freischulen, wogegen in den Bürgerschulen Gothas der Schulgeldansatz von einem bis auf vier Thaler, in Coburg von 3 bis auf 8 fl. steigt. In den meisten Orten steht dem Schulvorstande das Recht zu, Waisenpfleglinge und notorisch arme Kinder auf Ansuchen der Eltern von der Entrichtung des Schulgelds zu befreien, doch giebt es auch Gemeinden, welche principiell keine Befreiungen zulassen.

Auch im Herzogthum Sachsen-Meiningen ist das Schulgeld an mehreren Schulen ganz aufgehoben, während es an anderen durch Vermittlung der Gemeindekasse dem Lehrer zufließt.

Die zweite Gruppe umfaßt das Herzogthum Sachsen-Altenburg, die reußischen Lande und Schwarzburg-Rudolstadt. Das Altenburgische Gesetz, die Besoldungen der Volksschullehrer betreffend, vom 16. Juli 1862 ordnet im § 8 die Erhebung des Schulgelds imperativ an, setzt ein Minimum desselben mit 1 Thaler für das Jahr fest und gestattet eine Erhöhung bis auf 2 Thaler. Das reußische Gesetz vom 31. December 1862 fügt in seinem § 6 noch die weitere Bestimmung hinzu, daß in den Städten das Minimum der Schulgeldentrichtung mit 2 Thlrn. anzusetzen sei.

Das Anhalt-Dessau'sche Schulgesetz vom 29. April 1850 ist das einzige deutsche, welches in § 2 den Grundsatz aufstellt, daß für den Unterricht in den öffentlichen Volksschulen kein Schulgeld bezahlt werde. Factisch ist der Zustand jedoch ein anderer. Im Gesammtherzogthum Anhalt wird gegenwärtig fast an allen Volksschulen ein Schulgeld bezahlt; nur ist der Betrag ein sehr geringer und die Befreiung Unbemittelter auch von dieser Entrichtung wird sehr leicht gemacht. Der Lehrer hat mit der Erhebung nichts zu thun, sondern erhält die berechnete Durchschnittssumme unmittelbar aus der Staatskasse.

Im Herzogthum Braunschweig bestimmte das Gesetz vom 8. December 1851, die Gemeindeschulen betreffend, im engen Anschlusse an die Gesetze vom 23. April und 12. Mai 1840 über Schulpflichtigkeit und Schulgeld, daß in den Landgemeinden der Jahresbetrag des Schulgelds mit einem Thaler festzustellen sei und Abweichungen nur durch die Regierung zugelassen werden können. Allein das Gesetz vom 24. April 1867 erhöhte jenen Satz auf 1⅓ Thlr. und bestimmte zugleich, daß der Mehrbetrag von 20 Sgr. auch dort zu erheben sei, wo bisher kein oder ein geringeres Schulgeld gezahlt wurde.*) In den Bürgerschulen der Städte beträgt das Schulgeld 1—8 Thlr.; den mittleren Betrag von 2⅓ Thlrn. übersteigen Calvörde, Schöppenstädt, Königslutter, Gerfen, Holzminden, Blankenburg, Wolfenbüttel, Helmstädt, Schöningen. In der Stadt Braunschweig wird an den unteren Bürgerschulen je nach den Classen 1⅙—2 Thaler; in den mittleren und höheren Bürgerschulen 4—8 Thlr., in der höheren Töchterschule 16—28 Thlr. als Schulgeld für ein Kind entrichtet. — Für die Kinder vermögensloser Eltern wird Schulgelderlaß oder Aufnahme in eine Freischule bewilligt.

Das Gesammtergebnis im Jahre 1867 auf dem Lande . . .	54,368 Thlr.
in den Städten . . .	40,109 „
	94,477 Thlr.

Die Ausgaben der höheren Töchterschule werden durch das eingehende Schulgeld vollständig gedeckt.**)

Im Großherzogthum Oldenburg***) wird in jeder Schulacht (Schulgemeinde) für

*) Nur dort, wo das Diensteinkommen der Lehrer nunmehr die Summe von 500 Thlrn. übersteigen würde, kann die Gemeinde von dieser Erhöhung absehen.

**) Der Gesammtertrag des Schulgelds in der Stadt Braunschweig belief sich, von der Garnisonsschule abgesehen, auf 21,100 Thlr, so daß der durchschnittlich entrichtete Ansatz 4 Thlr. für ein schulbesuchendes Kind ergiebt.

***) Die Daten bezüglich Oldenburgs und Mecklenburgs entnehmen wir auszugsweise den sehr eingehenden Mittheilungen der Vorstände der statistischen Bureaus, Dr. Becker und Paschen.

jedes schulpflichtige Kind gleiches Schulgeld erhoben, welches durch Vereinigung aller früher bestandenen verschiedenen Schulgebühren zu einem einzigen Satze festgestellt wurde und nirgends unter 25 Silbergr. für das Jahr bleiben darf. Eine Erhöhung des bisher üblichen Satzes bedarf der Genehmigung des Oberschulcollegiums. Der Schulrechnungsführer hebt es halbjährlich ein und liefert den Ertrag an die Lehrer ab; das Schulgeld für die Armenkinder wird aus der Armenkasse gezahlt.

Im Fürstenthum Lübeck gelten im ganzen ähnliche Bestimmungen. Doch ist hier ein Minimum von 1 Thlr. 18 Sgr. festgesetzt, wozu noch 12—24 Sgr. kommen, wenn an der Schule auch Handarbeit gelehrt wird. Besucht aus einer und derselben Familie ein zweites, drittes u. s. f. Kind gleichzeitig die nämliche Schule, so ist es vom Schulgelde befreit. Auch sind neben jenen Kindern, für welche die Armenkasse das Schulgeld bezahlt, noch andere dürftige einer zeitlichen Befreiung fähig. An erweiterten Volksschulen ist die Ueberschreitung des oben bezeichneten höchsten Satzes zulässig, wobei ein zweites oder weiteres schulbesuchendes Kind derselben Familie die Nachsicht der halben Gebühr erlangen kann.

Im Fürstenthum Birkenfeld wird von den Gemeinderäthen bestimmt, ob ein Schulgeld zu bezahlen ist oder nicht; das Maximum beträgt jährlich 20 Sgr. für jedes schulpflichtige Kind, wobei noch eine Ermäßigung für gleichzeitig besuchende weitere Kinder dürftiger Familien zugelassen wird. Der Schulrechnungsführer hat das Schulgeld nicht direct an die Lehrer abzuführen.

Wie in allen Verhältnissen des öffentlichen Lebens und des öffentlichen Rechts, besteht auch in dem Volksschulwesen Mecklenburgs der Unterschied zwischen dem Domanium, dem ritterschaftlichen Landestheile und den Städten.

Im Domanium wird ein Schulgeld für das einzelne die Schule besuchende Kind nicht gezahlt, da jeder Eingesessene einen Beitrag zur Schulkasse entrichten muß, ob er Kinder zur Schule schickt oder nicht. Der Tarif für dieses Schulgeldäquivalent wird für jedes Amt periodisch, stets aber für eine längere Zeit festgestellt. Als obere und untere Gränze des Betrags kann gelten, daß der Pächter eines großen Hofes 10 Thlr., die bloßen Einlieger (Taglöhner) 20 Sgr. entrichten; ein Erlaß dieser Abgabe findet nicht statt.

In dem ritterschaftlichen Landestheile zahlt jedes schulpflichtige Kind für die Winterschule den Schulschilling; derselbe beträgt für ein Kind wöchentlich 1½ oder ¾ Sgr., je nachdem es am Schreib- und Rechenunterrichte Theil nimmt oder nicht. Ein Erlaß des Schulschillings hängt von dem guten Willen des Lehrers ab. Für die Sommerschule wird kein Schulgeld entrichtet; die Gutsherrschaft kann auch dasjenige für die Winterschule aufheben, wenn sie den Lehrer dafür entschädigt.*)

Nur in wenigen größeren Städten bestehen Armenschulen, in den Volks- und Bürgerschulen der übrigen Städte wird dem Unvermögenden kein Schulgeld abgefordert, dasselbe jedoch im vollen oder verminderten Betrage aus der Armenkasse an die Schulkasse bezahlt. Der Betrag des Schulgelds ist in den Städten verschieden, je nachdem die Kämmereien wohlhabender sind oder die Hülfen aus kirchlichen Mitteln reichlicher fließen; überall aber steigt er mit den Jahrescursen. Der niederste Satz in der untersten Classe beträgt 1 Thlr., der höchste in der obersten Classe 7—8 Thlr. für das Jahr; wenn einer städtischen Bürgerschule noch weitere Classen nach oben angefügt werden, so steigt das Schulgeld in denselben bis auf 16 Thlr.

Sehr hoch ist schon der Schulgeldsatz für die allgemeine Volksschule in Bremen; in der Stadt wurde er von 3—4⅓ Thlr. seit dem Jahre 1862 auf 5—8 Thlr. erhöht, im Gebiete beträgt er 3 Thlr., in Vegesack 4⅓ Thlr., in Bremerhaven 5 Thlr. Den Kindern unbemittelter Eltern wird der Unterricht theils unentgeltlich, theils gegen ermäßig-

*) Die Verwandlung des Schulschillings in ein gleiches Schulgeld von 1 Thlr. jährlich für jedes Kind ist in der Durchführung begriffen.

tes Schulgeld ertheilt. *) Als höhere Bürgerschulen werden diejenigen betrachtet, in denen das jährliche Schulgeld mindestens 12 Thlr. beträgt; an der Bürgerschule der Stadtgemeinde Bremen wurden im Durchschnitte der Jahre 1862—1864 von 460 Schülern 6800 Thlr. bezahlt und hiermit 2 Fünftel ihrer Kosten gedeckt, während die allgemeinen Volksschulen der Commune nicht ein volles Siebentel ihrer Auslagen hereinbrachten.

Unter den öffentlichen Schulen Lübecks sind vorerst die Elementarschulen zu erwähnen. Darunter werden die beiden Armenschulen vollständig aus den Mitteln der Armenanstalt und die beiden Fabrikschulen aus Staatsmitteln erhalten, bedürfen also weder eines Schulgeldes noch sonstiger Gebührenentrichtung. In den vorstädtischen Elementarschulen steigt sodann das Schulgeld von 1 Thlr. 18 Sgr. bis auf 5 Thlr. 18 Sgr., wozu noch Nebengebühren von 9 Sgr. bis 1 Thlr. 2 Sgr. kommen. In den städtischen Elementarschulen wächst das Schulgeld von 3 Thlr. 6 Sgr. bis auf 8 Thlr.; die Nebengebühren sind hier durchgehends mit 12 Sgr. für das Jahr fixirt. An den vorstädtischen Elementarschulen sind 10%, in den städtischen nur 2% der besuchenden Kinder vom Schulgelde befreit. Die höheren Volksschulen erheben von 7 bis zu 16 Thlrn. Schulgeld, 1½—2 Thlr. Nebengebühren. **) — Bezüglich des flachen Landes überläßt das Gesetz vom 6 Juni 1863 im Art. 25 die Entscheidung über Bestand und Betrag des Schulgelds den Schulgemeinden und verbietet nur, Taglöhner, selbst wenn sie mehrere schulpflichtige Kinder haben, zu einer größeren jährlichen Gesammtleistung für Schulzwecke, als 3 Thlr. 12 Sgr., zu verhalten.

Ganz eigenthümlich ist das Verhältnis in Hamburg. Hier zahlt der Staat gar nichts für die Volksschule, und es sind deshalb hauptsächlich concessionirte Privatanstalten, in deren Händen sich namentlich das eigentliche Bürgerschulwesen befindet. Ueber die Schulgeldansätze in den übrigen öffentlichen (Stadt- und Stiftungs-) Schulen — soweit sie nicht ganz Freischulen sind — fehlen die Daten. ***)

Um auf die süddeutschen Länder überzugehen, so wird im Großherzogthum Hessen in der Regel ein Schulgeld an der Volksschule erhoben, doch finden sich Ausnahmen. Die Erheber der Gemeinden nehmen es ein und liefern es in der Regel an die Lehrer als einen Theil ihrer Dotation ab. Arme Schüler werden in der Weise befreit, daß die Kasse, welcher sonst die Armenversorgung obliegt, für dieselben das Schulgeld bezahlt. Der Betrag des Schulgelds pflegt in den Landgemeinden und kleineren Städten 2 fl. im Jahr nicht zu überschreiten. In den größeren Städten steigt er bedeutend höher und erreicht sein Maximum in den stark besuchten höheren Töchterschulen, in deren obersten Classen bis zu 24 fl. jährlich zu entrichten kommen. Eigentliche Armenschulen bestehen nur hier und da; doch giebt es auch Gemeinden, welche den Betrag der Schulgeldzahlung nicht fixiren, sondern dem freien Willen der Eltern oder Angehörigen von Schulkindern anheimgeben.

Das badische Volksschulgesetz vom 8. März 1865 regulirt in den §§ 53—56 die Schulgeldfrage dahin, daß in den Landgemeinden mindestens 1 fl. 12 kr., †) höchstens

*) Aus den Beiträgen zur Statistik des bremischen Staates (1865) ist nur zu entnehmen, daß in der Stadt selbst bis zu 80% der Schüler die Freischulen besuchen. Doch lehrt der Durchschnittssatz des Staatszuschusses für das Gebiet, für Bremerhaven und Vegesack, daß dort das Schulgeld viel rigoroser erhoben werden muß; auch bestehen dort keine Freischulen.

**) Der Ertrag dieses Schulgelds ist aus dem statistischen Jahrbuche Lübecks für 1864 und 1865 nicht zu entnehmen; auch bei den Staatszuschüssen für Schulzwecke sind die Volksschulen nicht ausgeschieden.

***) Nur mit einiger Wahrscheinlichkeit läßt sich aus verschiedenen Daten schließen, daß etwa ein Viertheil der in Stadt- und Stiftungsschulen untergebrachten Kinder von einer Schulgeldentrichtung befreit ist.

†) Das Gesetz vom 28. Aug. 1835 hatte das Minimum auf 48 kr. festgesetzt; factisch bestand ein solches Minimum schon nach 30 Jahren fast nirgends mehr.

2 fl., in den Städten mit mehr als 6000 Einwohner höchstens 4 fl. für jedes schulbesuchende Kind zu Handen der Gemeindekasse erhoben und vierteljährlich unter die Lehrer vertheilt werden sollen. Sind Fonde zur Zahlung des Schulgelds gestiftet oder sonst verfügbar, so kann die Schulgeldpflicht sämmtlichen die bezügliche Schule besuchenden Kindern vollständig oder theilweise nachgesehen werden. Für Unvermögliche findet stets ein gänzlicher oder theilweiser Erlaß statt; doch muß die Gemeindekasse so viel von diesem Schulgelde auf sich nehmen, daß der Gesammtertrag des Schulgelds für einen Hauptlehrer in den Gemeinden mit mehr als 500 Einwohner mindestens 75 fl., in ganz kleinen Gemeinden mindestens 50 fl. erreicht. Wo neben einer einfachen Volksschule noch eine erweiterte besteht, darf an letzterer nach §. 102 des angeführten Gesetzes außer dem für die Lehrer zu erhebenden Schulgelde noch ein weiterer Betrag zu Gunsten der Gemeindekasse erhoben werden.*) Für die höheren Bürgerschulen ist noch immer die großherzogliche Verordnung vom 15. Mai 1834 maßgebend und das Schulgeld an verschiedenen Anstalten und bei manchen Anstalten in den verschiedenen Classen sehr verschieden, so daß es von 4 fl. bis zu 25 fl. anwächst. Für dürftige und würdige Schüler finden Befreiungen statt.

In Württemberg ist die Beseitigung des Schulgelds an die Bedingung geknüpft, daß die ordentlichen Einnahmen der Schulpflege ohne Umlegung einer neuen Gemeindesteuer zur Bestreitung der Schulkosten ausreichen; doch kann auch bei dem Eintreten dieser Bedingung ein Schulgeld erhoben werden. Für jeden Fall stellt das Gesetz vom 6. Nov. 1858 im Artikel 3 den Betrag für alle Landschulgemeinden und für die Städte bis zu 2000 Einwohnern auf 48 kr., für Städte mit 2000—6000 Einwohner auf 1 fl., für Städte mit 6000 und mehr Einwohnern auf 1 fl. 24 kr. fest, gestattet jedoch Erhöhungen oder Verminderungen mit Genehmigung der Staatsbehörde. Kinder unbemittelter Eltern, namentlich wenn mehrere derselben gleichzeitig die Schule besuchen, sind nach dem Ermessen des Kirchenconvents ganz oder theilweise von Entrichtung des Schulgelds frei zu lassen. Der Ertrag betrug im J. 1865 an den Schulen unter Leitung

der evangelischen	Oberschulbehörde	135,984 fl.
der katholischen		51,233 fl.
		187,217 fl.

und entsprach einer Durchschnittsleistung von 48 kr. für den Kopf, womit etwa ein Sechstheil des ständigen Aufwands der gleichen Schulen gedeckt wurde.**)

Für Bayern bestimmt das Gesetz vom 10. Nov. 1861, die Aufbringung des Bedarfs für die deutschen Schulen betreffend, im Artikel 5, daß dort, wo keine Freischule besteht, für alle im Schulsprengel wohnende Schulpflichtige (die nicht eine andere Schule besuchen) ein Schulgeld zu entrichten ist, insoweit es nicht aus anderen Quellen ersetzt wird; die gänzliche oder theilweise Befreiung Unbemittelter vom Schulgelde steht der Gemeindebehörde zu. Das Werktagsschulgeld beträgt 1 fl. 36 kr.; das Sonntagsschulgeld 48 kr.; die Kreisregierung kann eine Erhöhung bis zum doppelten Betrage gestatten. Die Erhebung selbst ist Sache der Gemeindeorgane. — Der Entwurf des neuen Volksschulgesetzes bezweckt hierin nur soweit eine Aenderung, als er die Schulgeldpflicht auf die schulbesuchenden Kinder beschränkt (Art. 36), der Ausfall bei Befreiungen aus der Localarmen- oder aus der Gemeindekasse des Heimatsorts der betreffenden Kinder ersetzt werden soll, (Art. 36) und die Erhöhung des Schulgelds der Genehmigung durch die

*) Vor der Wirksamkeit des neuen Gesetzes belief sich der Schulgeldertrag des Großherzogthums auf 240,000 fl., wovon 177,000 fl. den Hauptlehrern, 63,000 fl. den Unterlehrern zugutekamen; jener Ertrag deckte etwas mehr als 30 % der Lehrergehalte. An den israelitischen Schulen kamen weitere 3200 fl. ein und deckten kein volles Fünftheil der bezüglichen Lehrergehalte.

**) Vgl. Bekanntmachung des Ministeriums für Kirchen- und Schulwesen vom 19. April 1866, in Nr. 113 des Staatsanzeigers. Die späteren ähnlichen Bekanntmachungen berühren die Schulgeldfrage gar nicht.

Kreisregierung enthoben wird (Art. 37). Die Umwandlung des Schulgelds, als des primären Deckungsmittels für den Schulbedarf, in eine Gemeindeumlage, als das subsidiäre, ist principiell untersagt (Art. 39). Das Schuldotationsgesetz und der Entwurf des Volksschulgesetzes halten die Bestimmung aufrecht, wornach in der Pfalz für jedes schulbesuchende Kind wöchentlich 3 kr. zu bezahlen sind. Bis jetzt besteht daselbst auch noch zufolge der Regierungsverordnung vom 20. Aug. 1817 Ziffer 11 die Beschränkung der Freistellen auf den fünften Theil der gesammten schulpflichtigen Kinder.

Ueber den Ertrag des Schulgelds im gesammten Königreiche läßt sich keine absolut sichere Ziffer beibringen, da jener Ertrag mit anderen Einkünften der Schulen aus Privatmitteln vereint zur Verrechnung gelangt.

Nur in diesem Sinne betrugen die fraglichen Einnahmen

	1836	1852	1863
in Oberbayern	124,596 fl.	164,276 fl.	173,163 fl.
„ Niederbayern	82,703 „	75,701 „	136,117 „
„ Oberpfalz	80,382 „	82,606 „	142,147 „
„ Oberfranken	123,355 „	129,174 „	163,561 „
„ Mittelfranken	136,174 „	149,712 „	197,895 „
„ Unterfranken	55,699 „	64,932 „	131,331 „
„ Schwaben	121,894 „	126,698 „	149,495 „
Summe	724,303 fl.	793,099 fl.	1,094,309 fl.
Hierzu Pfalz	109,736 fl.	14,646 fl.	49,925 fl. *)

Für einen Schüler entfiel vor dem Dotationsgesetze kein voller Gulden, im J. 1863 aber 1 fl. 23 kr. Von den gesammten Schulausgaben deckte das Schulgeld des ganzen Königreichs im J. 1836 volle zwei Fünfttheile, während in neuerer Zeit, und zwar sowohl vor als nach dem Schuldotationsgesetze, nur 30% derselben oder genau ein Drittheil der Personalbezüge auf solche Art ihre Bedeckung finden. Am höchsten steigt diese Beitragsquote in der Oberpfalz, in Ober- und Mittelfranken an, während sie in der Pfalz bis auf ein Zwölftheil der gesammten Schulausgaben herabsinkt.

Für die im Reichsrathe vertretenen Königreiche und Länder der österreichisch-ungarischen Monarchie gilt die Einhebung des Schulgelds an der Volksschule als Regel; die Beseitigung desselben war bis jetzt nur dort möglich, wo die Gemeinden für die ausreichende Dotation des Lehrpersonals aus anderen Mitteln, ohne fremde Beihülfe, zu sorgen in der Lage waren. Der neue Volksschulgesetzentwurf (§. 64) überläßt es den Landtagen, zur Deckung des Dotationsaufwands für die öffentlichen Volksschulen, so weit nicht einzelnen derselben besondere Zuflüsse gewidmet sind, Fonde zu bilden, welche entweder für ein ganzes Land oder für einen Schulbezirk bestimmt sind, und im Zusammenhange damit über den Fortbestand oder die Beibehaltung der Schulgeldzahlung zu entscheiden. Da nun der Entwurf (§. 62) die Uebertragung der Sorge für die Volksschule von der Gemeinde an den Schulbezirk begünstigt, und nur diejenigen 26 Städte, welche ein eigenes Gemeindestatut besitzen und somit je einen Administrativbezirk bilden, auch als eigene Schulbezirke erscheinen, so wird es in der Regel von diesen autonomen Städten und den Schulbezirken des flachen Landes abhängen, ob an ihren öffentlichen Volksschulen ein Schulgeld entrichtet werden soll oder nicht.

Bis jetzt hat die Aufhebung des Schulgelds nur in einigen Vororten Wiens und vereinzelt an Schulen, deren ganze Bedürfnisse durch Stiftungen ihre Deckung finden,

*) Daß für diese Ziffern, welche dem XIV. Hefte der Beiträge zur Statistik des Königreichs Bayern S. 42 f. entnommen sind, das Schulgeld das ausschlaggebende Moment bilde, beweist sowohl der rasche Aufschwung in der zweiten eilfjährigen Periode, in welche das Schuldotationsgesetz fällt, gegenüber der langsamen Zunahme in der ersten sechzehnjährigen für die rechtsrheinischen Länder, als auch das ungeheure Sinken in der Pfalz nach der Revolutionsperiode, welche das Schulgeld fast allgemein abkommen ließ, und das seitherige nur allmähliche Wiederansteigen.

Platz gegriffen; namentlich in Wien wurde der Antrag auf Beseitigung des Schulgelds innerhalb der letztverflossenen acht Jahre schon viermal gestellt, jedoch von der Gemeindevertretung mit einer stets wachsenden Majorität zurückgewiesen.*) Das Schulgeld kann nach Classen oder Schulpflichtigkeitsjahren abgestuft und wöchentlich oder monatlich abgenommen werden. Bisher wurde als Minimum an der allgemeinen Volksschule auf dem Lande der Betrag von 3 kr. wöchentlich angesehen, eine Steigerung nach den Classen auf 4 und 5 kr. zugelassen; ein noch minderes wurde nur dort aufrecht erhalten, wo entweder ein Vertrag der Erhöhung im Wege stand oder die Schulgemeinde den durch eine solche Erhöhung zu erzielenden Betrag auf andere Weise dem Lehrer garantirte. Ein bestehendes höheres Schulgeld, z. B. in Prag mit 35 kr. monatlich, sollte durch jene Verordnung nicht vermindert werden. An den erweiterten Volksschulen (Hauptschulen) steigt der Betrag des monatlichen Schulgeldes auf 27—50 kr., selten darüber; in Wien beträgt es vom Schuljahre 1870 an monatlich 80 kr. An jenen Schulen, welche bisher als Surrogat der Bürgerschulen betrachtet werden müßen, den unselbständigen Unterrealschulen, wächst es in der Regel auf 1 fl. für den Monat. Die Erhebung des Schulgelds wird trotz vielen entgegengesetzten Anordnungen noch immer häufig von den Lehrern selbst besorgt; wo die Gemeinden einheben, wird statt des Einzelschulgelds häufig an die Lehrer ein Schulgeldpauschale hinausbezahlt, welches in der Regel niederer beziffert ist, als der Gesammtertrag des Schulgelds.

Schulgeldpflichtig ist jedes Kind zu der Schule, zu welcher es conscribirt ist, wenn es nicht durch unüberwindliche Hindernisse vom Besuche abgehalten wird oder bereits eine höhere Schule besucht. Die große Hinneigung mancher Bevölkerungen zu einer rein gemüthlichen Lebensauffassung hat aber den Schulgeldbefreiungen einen großen Umfang verschafft. Die Commissionen, welche diesfalls an den Landschulen bestehen, die Administrativbehörden des Bezirks bezüglich der Hauptschulen, und die Vertretungen der großen Stadtgemeinden dehnen den Begriff der Dürftigkeit bis an die äußersten Gränzen seiner Zuläßigkeit aus und bewilligen wenigstens den Nachlaß der Hälfte des Schulgelds oder die Entrichtung desselben nach einem früheren geringeren Ausmaße. Erst seit 1863 haben einzelne Landtage den Grundsatz aufgestellt, daß die Gemeinden das in dieser Weise nachgesehene Schulgeld im vollen Betrage den Lehrern vergüten müßen.**)

*) Doch fließen auch in den größeren Städten die Schulgelder der Volksschule nur ausnahmsweise in die Gemeindekasse. In Linz beheben die Oberlehrer das Schulgeld für ihre Rechnung und erhalten dafür keine Besoldung. In Gratz fließen nur etwa 500 fl. in die Gemeindekasse, während der Rest des Schulgelds dem Localschulfonde zufällt. Auch in Prag gehört das gesammte Schulgeld der Trivial- und Hauptschulen den bestehenden Schulfonden. Hingegen erhebt Brünn durchschnittlich 10,000 fl. an Schulgeld und deckt damit fast 30 % seiner Auslagen für Errichtung und Erhaltung von Volksschulen. Die Troppauer Stadtgemeinde bezieht wieder nur das Schulgeld aus zwei neu errichteten Vorstadtschulen. In Krakau werden sämmtliche Volksschulen theils aus Stiftungen, theils auf Kosten des Staats erhalten, welcher an die Stelle der früheren Republik getreten ist und auch das Schulgeld erhebt. Lemberg nimmt kein Schulgeld für die Gemeindekasse ein. Czernowitz hat erst seit dem Sommer 1863 ein solches mit 2 fl. jährlich an der Normalhauptschule eingeführt.

**) In Wien wurde im J. 1865 die Einhebung des Schulgeldes an die Ausschüsse der einzelnen Stadtbezirke übertragen, und in die Hände der Bezirksvorsteher auch die Gewährung der Schulgeldsbefreiungen gelegt. Ungeachtet die Bedingungen der letzteren sorgsam geregelt wurden, konnten sich jene aus der Wahl der Bevölkerung hervorgegangenen Organe doch dem Einflusse ihrer steten unmittelbaren Berührung mit dem Publicum nicht entziehen, und giengen in Nachsicht des Schulgelds mit der äußersten Liberalität vor. Der Ertrag des Schulgelds an den communalen Volksschulen, welcher von 1852 bis 1864 stets um 97,000 Gulden geschwankt hatte, sank schon im J. 1865 auf 72,000 fl., im J. 1866 auf 55,000 fl., (da Krieg und Cholera eine mehrmonatliche Unterbrechung der Schulen herbeiführten), im J. 1867 auf 61,000 fl. und ist auch für 1869 nur auf 60,000 fl. präliminirt, so daß die Zahl der Freischüler, welche

Der Gesammt-Ertrag des Schulgelds der Volksschulen in den deutsch-slavischen Ländern läßt sich nur sehr approximativ mit 3,000,000 fl. veranschlagen.

Auch das ungrische Volksschulgesetz, welches der Reichstag von 1868 annahm, erhält das Schulgeld selbst an der Elementarvolksschule aufrecht; nur sichert §. 51 die Befreiung von demselben allen Kindern zu, welche ihre Armut ausweisen.*) In Siebenbürgen wurde das Schulgeld erst seit dem Jahre 1856 eingeführt.

Da das Volksschulwesen der Schweiz keinen Gegenstand eidgenössischer Regelung bildet, so läßt sich auch bezüglich der vorliegenden Frage nur von den einzelnen Cantonen reden.

So weit die zugänglichen Daten reichen**), haben nur Lucern, St. Gallen, Solothurn, Basel-Land, Freiburg, Neuenburg und Genf das Schulgeld an den Volksschulen vollkommen abgeschafft; in Lucern werden den Schülern sogar auf öffentliche Kosten die erforderlichen Lehrmittel beschafft. Aber auch in vielen Gemeinden der übrigen Cantone entspricht die Erhebung des Schulgelds, welches mit der Bezeichnung „schwarzer Batzen" gebrandmarkt wird, nicht der Zeitströmung, und kann um so leichter aufgegeben werden, als das rasche Anwachsen der Schulfonde nach und nach ein anderes Mittel schafft, um alle Schulauslagen zu decken, und die Cantone selbst in Beiträgen an die Gemeinden für Schulzwecke wetteifern. Selbst in Graubündten erheben (abgesehen von der Musterschule) nur mehr wenige Gemeinden ein Schulgeld.

Wo ein Schulgeld bei den Primärschulen besteht, pflegt es auf dem Lande nicht mehr als 3—4 Fr. jährlich zu betragen; in den Städten steigt es auf das Doppelte. Im Canton Bern zahlt jeder Schüler bei dem Eintritte einen Franc und ist von jeder weiteren Leistung während seines Schulbesuchs befreit. In dem kleinen Landbezirke des Cantons Basel-Stadt zahlt jedes Kind an der Elementarschule 4,8 Fr., an der Halbtagsschule 3,2 Fr., in der Stadt selbst steigt dieser Betrag bis auf 6 Fr. In Waadt erhält jeder Lehrer und jede Lehrerin von jedem Zöglinge der Volksschule 3 Francs. In Glarus ist das Schulgeld mit 2 Fr. fixirt. — Die Hälfte des erhobenen Schulgelds wird auch außerhalb Waadtlands meist den Lehrern als Theil ihrer Besoldung überwiesen. Für arme Kinder muß das Schulgeld aus der Armenkasse entrichtet werden.

Höher ist der Schulgeldbetrag und selten die Befreiung an den erweiterten Volksschulen. So ist in Aargau das Maximum für die Bezirksschule auf 20 Fr. festgestellt, und kann für Kinder, deren Eltern im Schulverbande nicht steuerpflichtig sind, bis auf 24 Frc., für Ausländer bis auf 32 Fr. gesteigert werden. An den höheren Volksschulen in Tessin zahlt jedes Mädchen 5 Fr., jeder Knabe 7 Fr., und, wenn er am Zeichnungsunterricht Theil nimmt, weitere 3 Francs.

Da auch dort, wo Schulgeld an Volksschulen besteht, dasselbe niemals in die Cantonskassen fließt, ist über den Ertrag desselben keine auch nur beiläufige Nachweisung zu erlangen. ***)

In Frankreich regte zuerst Talleyrand die Frage des unentgeltlichen Primärun-

früher ²/₃ der Gesammtzahl nur wenig überschritt, nunmehr regelmäßig 60 % beträgt. Erst der Gemeinderathsbeschluß vom 19. März 1869 zog diesem den Vermögensverhältnissen Wiens wenig entsprechenden Misbräuchen wieder Schranken.

*) Die Stadt Pest verrechnet den Schulgelbertrag der Volksschulen cumulativ mit jenem ihrer Realschule; doch geht soviel aus den Rechnungsabschlüssen hervor, daß etwa ¹/₅ der Kosten der Elementarschulen durch das Schulgeld gedeckt wird.

**) Selbst die einzig vollständige, höchst lehrreiche Darstellung des Unterrichtswesens in der Schweiz von A. Beer (Wien 1868) giebt in der vorliegenden Beziehung nur theilweise detaillirtere Aufschlüsse.

***) Die höchst lehrreichen „Statistischen Nachrichten, betreffend das Unterrichtswesen sämmtlicher Cantone in den Jahren 1864 und 1865," welche die Zeitschrift für schweizerische Statistik im Jahrgange 1866 S. 193 ff. bringt, weisen deshalb nur solche Einnahmen aus Schulgeldern nach, welche Mittelschulen oder Lehrerbildungsanstalten betreffen.

terrichts an; über seinen Vortrag beschloß die constituirende Versammlung, es solle ein System des öffentlichen Unterrichts hergestellt werden, welches die allen Menschen unentbehrlichen Kenntnisse unentgeltlich anbiete." Die gesetzgebende Versammlung schritt auch sogleich an die Verwirklichung dieses Grundsatzes, Condorcet erstattete am 20. April 1792 Bericht über das neue Unterrichtssystem. Beschlossen wurde nichts, weil die fortschreitende Revolution jede Aufmerksamkeit verschlang. An Decreten ließ es der Convent nicht fehlen; am 22. Dec. 1792 und noch viermal wiederholt wurde die Errichtung von Primärschulen angeordnet, am 13. Aug. 1793 von Danton und Robespierre der Entwurf einer allgemeinen Nationalerziehung aufgestellt, am 6. Jan. 1794 die Freiheit des gesammten, die Unentgeltlichkeit des Primärunterrichts verfügt. Alles blieb bei dem Worte und ohne Erfüllung.*)

Erst als es wieder Unterricht und Theilnahme an demselben in Frankreich gab, kam einige Ordnung auch in diese Frage. Auf Daunous trefflichen Bericht ordnete der seit dem 9. Thermidor regenerirte Convent am 25. Oct. 1795 das System der Primärschulen, wobei die versprochenen Freischulen für alle auf den vierten Theil aller Schüler reducirt wurden. Das Directorium gieng, wiewohl ohne Nachdruck, in gleicher Weise vor; allein schon das Consulat schloß am 1. Mai 1802 den Primärunterricht von der unmittelbaren Staatsfürsorge aus und überließ es den Gemeinden, die Kosten desselben mit oder ohne Schulgeld aufzubringen. Auch dem Kaiserreich lag Begünstigung des Primärunterrichts ferne.

Mit desto größerem Eifer nahm sich seiner die Restauration in ihren ersten Jahren an. Die Ordonnanz vom 29. Febr. 1816 schärfte den Gemeinden ein, für einen geeigneten Primärunterricht zu sorgen; die Unentgeltlichkeit wurde allen unbemittelten zugesichert. Allein neben den wohlgemeinten Verordnungen bestand die kläglichste Wirklichkeit fort und 8 Jahre später beschränkte eine andere Ordonnanz die Zahl der Freistellen auf 50 in jeder Gemeinde.

Auf der Grundlage von Cousins inhaltsschwerem Berichte entwarf endlich Guizot ein Gesetz über den Primärunterricht, welches vom 28. Juli 1833 datirt, die Verpflichtung der Gemeinden zur Schulenerrichtung ordnet, die Einkassirung des Schulgelds den Lehrern abnimmt, den Erlaß desselben allen dürftigen zusichert. Dieses Gesetz äußerte einen wahrhaft tiefgreifenden, nachhaltigen Einfluß auf die Entwicklung der französischen Volksschule.

Da kam die zweite Republik. Den höchst interessanten Gesetzesentwurf Carnot's, welcher am 30. Juni 1848 der Nationalversammlung vorgelegt wurde, wieder absolute Unentgeltlichkeit des Primärunterrichts verlangte und für denselben 47,000,000 Fr. aus Staatsmitteln in Anspruch nahm, zog Falloux zurück. Die Legislative nahm schließlich am 15. März 1850 ein Gesetz an, durch welches das Schulgeld aufrecht erhalten und als Theil der Lehrerdotation erklärt wurde; doch sollte es den Gemeinden frei stehen, auch unentgeltliche Elementarschulen zu errichten oder an Zahlschulen die dürftigen Kinder vom Schulgelde zu befreien.

Die Minister des zweiten Königreichs waren der Unentgeltlichkeit des Primärunterrichts nur wenig hold. Das Reglement vom 31. Dec. 1853 räumte den Präfecten das Recht ein, jährlich das Maximum der Zahl von Freischülern zu bestimmen. Im J. 1858 wurde sogar das Schulgeld noch erheblich erhöht. — Erst Duruy huldigt wieder der Ansicht, den Unterricht unentgeltlich zu machen; **) schon eine Currende vom 23. Febr.

*) Der principielle Ausspruch der Constituante lautete: „Il sera créé et organisé une instruction publique commune à tous les citoyens gratuite à l'égard des parties indispensables pour tous les hommes." Das Decret des Convents sagte: „Les instructeurs et les institutrices ne pourront sans aucun pretexte, recevoir des citoyens aucune espèce de gratification sous peine d'être destitués."

**) S. den Rapport sur l'état de l'enseignement primaire pendant l'année 1863, welcher der statistique de l'instruction primaire pour 1863 (Paris 1865) vorangesendet ist, über die nicht-französischen Verhältnisse aber mit echt französischer Oberflächlichkeit abspricht.

1864 verpflichtete die Präfecten, in die Liste der Freischüler möglichst alle bedürftigen Kinder einzutragen, und das kaiserliche Decret vom 28. März 1866 hob die Bestimmungen über das Maximum der Zahl der Freischüler völlig auf.

Im J. 1866 waren unter 53,957 Schulen der Communen bereits 5,586 oder etwas mehr als 10% Freischulen und hatten 840,000 Zöglinge. Hiervon befanden sich 2849 (mit 278,000 Zöglingen) in weltlichen, 2737 (mit 562,000 Zöglingen) in geistlichen Händen, so daß 7% aller weltlichen und 24% aller geistlichen Primärschulen unentgeltliche waren; die letzteren waren in einem Triennium um 9% angewachsen, während die Zunahme der ersteren unter dem sanften Drucke der Regierung 17% betrug. *)

Unter den sämmtlichen 3,537,709 Zöglingen der übrigen öffentlichen Schulen waren im J. 1866 1,463,514, also wenig über ²/₅ vom Schulgelde befreit; in den Schulen, deren Lehrer dem Laienstande zugehören, waren fast genau ¹/₃, in den congregationistischen Schulen ³/₅ aller Zöglinge. **)

In Algier waren unter 318 öffentlichen Schulen 253 (oder fast ⁴/₅) mit 17,600 Zöglingen unentgeltliche und zwar unter den 211 in Laienhänden befindlichen 159 (fast ³/₄) mit 9000 Zöglingen, unter den 107 congregationistischen aber 94 (fast ⁹/₁₀) mit 8600 Zöglingen.

Der Betrag des Schulgelds war bis zum J. 1857 mit 1,19 Fr. für den Monat festgesetzt; seit 1858 beträgt es 1,68 Fr. für den Monat und erreicht in manchen Orten sogar 2—3¹/₄ Fr., so daß man ein Abonnement einführte, welches bei Vorauszahlung für sämmtliche eilf Schulmonate eine Ermäßigung auf 99 Centimes für den Monat in sich schloß. Der Gesammtertrag schwankt um den Betrag von 18,000,000 Fr., welcher einen Durchschnitt von nahezu 9 Fr. für den Kopf ergiebt.

In **Belgien**, wo der Staat (und die Provinz) mit den Gemeinden fast zu gleichen Theilen an den Kosten des Primärunterrichts participirt, wird das Schulgeld periodisch durch den Provincial- (Landes-) Ausschuß und die Gemeindebehörde festgesetzt; das Minimum desselben beträgt 6 Fr. Für arme Kinder, welche die Schule besuchen, zahlt der Communalschulfond an den Lehrer eine Entschädigung; die Höhe derselben und das Maximum der Zahl von Freischülern wird in jedem Jahre von der Gemeindevertretung festgestellt. Der Steuereinnehmer der Gemeinde hebt auch das Schulgeld von den Eltern oder Angehörigen zahlungspflichtiger Kinder ein. ***)

Unter 354,168 Schülern der communalen Primärschulen waren im J. 1863 236,064 solche, für welche die Communen die Entschädigung an die Lehrer bezahlten; die Freischüler bildeten sonach mehr als ²/₃ der gesammten Zöglinge jener Anstalten. Ganz das gleiche Zahlenverhältnis trat bei den Anstalten ein, welche von Privaten errichtet, aber von den Gemeinden adoptirt wurden. †)

Da das Schulgeld bei einer längeren Unterbrechung des Schulbesuchs nicht gezahlt wird, so bietet sein Ertrag, welcher schon seit einer Reihe von Jahren die Ziffer von 800,000 Fr. im ganzen Königreiche nur unbeträchtlich übersteigt, im Zusammenhange mit dem gesetzlichen Minimum zugleich einen Maßstab für die Regelmäßigkeit oder eigentlich Unregelmäßigkeit des Schulbesuchs, da der Durchschnitt des wirklich gezahlten Schulgelds für den zahlungspflichtigen Kopf immer nur wenig um 3¹/₄ Fr. schwankt.

*) Vgl. Exposé général de la situation de l'instruction primaire au 1er janvier 1867. Paris 1867.

**) Hierzu kommen noch die écoles libres. Unter den 10,013 derartigen Schulen, welche sich in weltlichen Händen befanden, waren 195 (2 %), unter den 6,691 congregationistischen 1,012 (15 %) unentgeltliche. Von den 433,959 Zöglingen der Laienanstalten waren 31,630 (über 7 %), von den 544,300 Zöglingen der geistlichen écoles libres hingegen 212,100 (fast 40 %) Freischüler.

***) Vgl. Lebon de l'instruction primaire en Belgique, Brüssel 1864.

†) Hierzu kommt noch die Hälfte der Zöglinge der écoles privées und fast ¹/₃ jener der écoles entièrement libres.



Im Königreiche **Italien** ist die vollständige Unentgeltlichkeit des Unterrichts an der öffentlichen Volksschule eine althergebrachte Einrichtung, welche im lombardisch-venetianischen Königreiche auch unter der österreichischen Herrschaft fortbestand. Doch hat der schlechte Zustand der öffentlichen Schulen und das Festhalten vieler Familien an althergebrachter Sitte eine beträchtliche Zahl von Privatschulen den ersteren an die Seite gestellt, so daß im J. 1864 neben 26000 öffentlichen über 7000 private, am zahlreichsten in Toscana und der Lombardei, bestanden. *)

In **Spanien** steht gegenwärtig noch das Unterrichtsgesetz vom J. 1855 in Wirksamkeit, welches sowohl im Artikel 9 der ersten Abtheilung als in der dritten die Zahlung von Schulgeld an der Volksschule vorschreibt. Den Betrag setzt jährlich die Gemeindevertretung, mit Genehmigung des Provincialausschusses, fest, während allen Kindern dasselbe nachgesehen wird, deren Eltern oder Vormünder ein vom Pfarrer und Alkalden unterfertigtes Armutszeugnis beibringen. Factisch beträgt das Schulgeld 6—16 Realen für den Monat; in erweiterten Volksschulen, welche aber meist Privatunternehmungen sind, steigt es bis auf einen Piaster, wofür jedoch auch die Lehrmittel beschafft werden sollen. Der Gesammtertrag des Schulgelds wird mit 5,800,000 Realen veranschlagt, welche beiläufig den achten Theil der Personalbezüge des Lehrerstands decken und mit 4,100,000 auf Schulen mit männlichen und 1,700,000 auf Schulen mit weiblichem Lehrpersonale sich vertheilen. **)

Nach der Verordnung vom 15. Nov. 1836, mit welcher die Volksschulreform in **Portugal** begann, ist der Primärunterricht Staatsangelegenheit und vollständig unentgeltlich. Doch gestattete schon jene Verordnung den Municipalitäten, den Kirchspielcomités, den Vereinen, endlich auch einzelnen Privaten, Zahlschulen zu begründen. Bei der fortwährenden Finanznoth des Staates ist die Weiterentwicklung des Volksschulwesens auch gegenwärtig noch fast ganz an diese Privat- oder freien Schulen gewiesen. Neben 2004 Staatsschulen (von denen zudem 805 erst im letzten Decennium entstanden waren) zählte man am 1. Jan. 1866 noch 951 freie und Privatschulen, wovon 778 im Besitze von Einzelinhabern sich befanden); jene wurden von 72,000, diese von 25,000 Zöglingen besucht. Namentlich die wenigen erweiterten Volksschulen entstanden fast durchgehends ohne unmittelbares Eingreifen des Staates. ***)

Daß in **England** und **Wales** die Erhebung eines Schulgelds an den 13,000 öffentlichen Volksschulen, welche der Census von 1861 als Besitz der verschiedenen Schulgesellschaften nachweist, die Regel bilde, bedarf wohl keiner näheren Motivirung. Der Ertrag von 400,000 £. thut dar, daß durchschnittlich jeder Schüler 5 Sh. entrichtete. Man kann aber annehmen, daß gegenwärtig fast 2/5 der Kinder (in katholischen Schulen 2/3) wöchentlich unter 2 Pence, zwei andere Fünftheile zwischen 2 und 3 P. bezahlen, daß hingegen der Rest (welcher übrigens meist auf erweiterte Volksschulen und jene der Dissenters entfällt) 3—4 P. und noch mehr entrichten muß. †) In manchen Schulen stuft sich das Schulgeld auch nach der socialen Stellung der Eltern ab, so daß z. B. Kinder von wohlhabenden Pächtern und Kaufleuten am meisten bezahlen. Nirgends ist

*) Der Band der statistica del regno d'Italia, welcher sich auf die instruzione primaria bezieht und im Nov. 1866 erschien, umfaßt nur Daten des Schuljahrs 1864.

**) Nach dem annuario estatistico d'España, Madrid 1863 wäre damit kein volles Zehntheil der Auslagen für die Volksschule gedeckt.

***) Der Estatistica de instrucção primaria, welche Pedro Rora für das Jahr 1864 bearbeitete, möge noch entnommen werden, daß Lissabon am 1. Jan. 1864 nur 38 Staatsschulen, hingegen 17 Vereinsschulen und 154 Privatschulen besaß, die erstgenannten von 1079, beide letzteren zusammengenommen aber von 6398 Zöglingen besucht.

†) Wie sehr indessen die Schulgeldansätze in einzelnen Landestheilen wechseln, geht daraus hervor, daß in den staatskirchlichen Schulen in Yorkshire 1/6, in Lancashire 1/4, in Buckinghamshire 2/5 und in den westlichen Grafschaften 2/3 aller Schulkinder wöchentlich nur einen Penny bezahlen.

die Einforderung des Schulgelds so strenge, daß nicht Dürftigen ein Theil oder sogar das Ganze nachgelassen würde, woraus sich die Ziffer des Gesammtertrags erklärt, zumal an den Armenschulen der Kirchgemeinden das Schulgeld äußerst niedrig beziffert ist.

Ueberdies befinden sich noch über 50,000 Kinder in den auf Staatskosten erhaltenen Schulen für Kinder von Soldaten und Matrosen, sowie für die in Armenhäusern befindlichen, und mehr als 100,000 in den durch freiwillige Beiträge erhaltenen ragged schools, in den Fabriks- und ähnlichen Schulen. Die meisten sind Freischüler; aber auch das Matrosen und Soldaten auferlegte Schulgeld von 2 P. für den Monat ist nur nominell. *)

Das Schulgeld jener Schulen, welche die Unterstützung und Aufsicht des Staats zurückweisen, steigt bis zur doppelten Höhe des oben bezifferten Maximums. Unter den Privatschulen lassen sich manche die Lehrfächer einzeln bezahlen, so daß auch ganz arme Kinder eintreten können, wenn sich die Eltern mit einem Theile des Unterrichts begnügen. Uebrigens entrichten auch von den Vollzahlenden ²/₃ wöchentlich nur 2—6 P., ¹/₆ 7—12 P. und ¹/₆ über 1 Schilling. **)

In Schottland beziehen die durch Staats- und Localsteuern erhaltenen Stadt- und Parochialschulen, sowie die durch Secessionen von der Landeskirche entstandenen Confessionalschulen ein Schulgeld, welches im Censusjahre 1861 beiläufig 60,000 £. eintrug, so daß der Durchschnitt für den Kopf sich um eine Kleinigkeit höher stellte, als es in England und Wales der Fall war. Nebst diesen Schulen giebt es aber auch hier eigentliche Armenschulen. — An den 6000 Nationalschulen Irlands liefen im J. 1862 Schulgelder im Gesammtbetrage von 4000 £. ein, welches den außerordentlich niedern Durchschnitt von 3¹/₂ P. für den Kopf ergiebt. ***)

Im Königreiche der Niederlande waren früher bloß die Armenschulen öffentliche Anstalten, während sich der Zahlschulen die Privatindustrie bemächtigte. Erst in der jüngsten Zeit gründeten die Städte auch Schulen, in welchen ein Schulgeld erhoben wird. Nach dem Gesetze vom 13. Aug. 1857 haben die Gemeinden alle erforderlichen Volksschulen zu erhalten; nur ist es ihnen gestattet, sich dieser Verpflichtung durch Subventionirung von Stiftungs-, Vereins- und Privatschulen zu entledigen. In 263 Gemeinden (wovon mehr als die Hälfte in Holland und Nordbrabant) bestand im J. 1864 der unentgeltliche Volksunterricht; 76,000 Zöglinge besuchten denselben. So kam es, daß im J. 1866 unter 384,000 Zöglingen der Volksschulen 236,000 waren, welche den Unterricht unentgeltlich genossen, während fast ⁴/₅ das Schulgeld entrichteten. Die Gebühr ist sehr verschieden bemessen; doch kann man den Durchschnitt von 5¹/₂ holl. Gulden jährlich für den Kopf im gesammten Königreich als den richtigen ansehen, †) da er in Holland 8—9 fl., in Seeland, Utrecht, Friesland 6—7 fl., in Gröningen 5 fl., in Geldern 4¹/₂ fl., in Overyssel 3³/₄ fl., in Nordbrabant 3¹/₂ fl., in Drenthe und Limburg fast 3 fl. beträgt.

Das Volksschulgesetz für Dänemark vom 8. März 1856 bestimmt in § 11, daß die Ziffer des Schulgelds an den Volksschulen vom Schulcollegium auf Vorschlag der Gemeindebehörden zwischen 1 und 2 Rbl. R. M. (22¹/₂ Sgr. — 1 Thlr. 15¹/₂ Sgr.) jährlich für jedes Kind normirt werden könne. Besuchen mehrere Kinder derselben Familie gleichzeitig die nämliche Schule, so zahlt das zweite und dritte nur die Hälfte des Schulgelds ein weiter folgendes nichts mehr. Unbemittelten kann das Schulgeld erlassen werden; die Gemeindekasse ersetzt den Ausfall nur in soweit, als der übrige Ertrag nicht

*) Census of England and Wales, Vol. III., general report, London 1863 S. 98 f.

**) Gugler hat im Anhange zu der deutschen Bearbeitung von Tylors „Industrie und Schule" (Stuttgart 1865) diesem Gegenstande eine besondere Aufmerksamkeit zugewandt. Dasselbe gilt von Wagners Volksschulwesen in England (Stuttgart 1864).

***) Vgl. auch Miscellaneous statistics of the united kingdom, Bd. V. S. 12 ff.

†) Statistik Jaarboek voor het Koningrijk der Nederlande, XIV. und XV. J. 2. Th. Haag 1868, S. 67 ff. und noch detaillirter der jährlich publicirte Verslag van den Staat der Scholen in het Koningrijk der Nederlande (für 1867 in Haag 1868 erschienen).

3 Mark (11 Sgr.) für jedes Kind ergiebt, welches die Schule im Anfange des Jahres besuchte. Jeder Gemeinde ist es unbenommen, bei dem Beginne jeder Quinquennalperiode zu bestimmen, daß sie gar kein Schulgeld erheben, sondern jenen Betrag von jährlichen 3 Mark für den Kopf in anderer Weise aufbringen wolle.

In Schweden hat jede Gemeinde das Recht, für ein schulbesuchendes Kind das Schulgeld von 2—3 R. D. (24 Sgr. — 1 Thlr. 6 Sgr.) jährlich zu erheben. Nur Personen, welche eine Armenunterstützung genießen, sowie diejenigen, welche nicht einmal den niedersten Satz einer directen Steuer entrichten, können für ihre Kinder die Schulgeldsbefreiung in Anspruch nehmen. Der Schulgeldertrag bildet einen Theil der Lehrerdotation.

Für Norwegen besteht das Volksschulgesetz vom 16. Mai 1860.

Die Erhebung des Schulgelds und die Feststellung seines Betrags ist den Gemeinden überlassen. Da aber noch beträchtliche Theile, nahezu ⅓ des Elementarunterrichts in den Händen jener Wanderlehrer liegen, welche von den besuchten Gemeinden vollständig erhalten werden müßen, so ist die Zahl der Schulen, an denen ein eigentliches Schulgeld bezahlt wird, nicht die vorwiegende, während sehr häufig die Eltern zur Naturalverpflegung der Lehrer beizutragen haben. *)

Fast bis in die jüngste Zeit war die Volksschule in Rußland **) nur so weit ein Gegenstand der Aufmerksamkeit geistlicher und weltlicher Behörden, als beide für den Nachwuchs ihrer Angestellten eine gewiße mindeste Bildung als Ausgangspunct jeder weiter gehenden bedurften. Diese Parochialschulen ertheilten aber deshalb auch unentgeltlichen Unterricht; so weit die weltlichen auf grundherrlichen Besitzungen bestanden, sollten sie auf Kosten der Gutsherrn, außerdem durch die Kirchspiele erhalten werden. Die Ministerien der Apanagen und der Reichsdomainen errichteten seit etwa 30 Jahren auch solche Schulen, aber nur für den Beamtenbedarf ihrer Ressorts. Für Töchterschulen sorgten zwei hochherzige Kaiserinnen.

Erst unter K. Alexander II. wurden Schritte zur Gründung einer allgemeinen Volksschule gethan. Der „Entwurf eines allgemeinen Plans für Errichtung von Volksschulen" ist zwar noch nicht in Wirksamkeit getreten; wohl aber setzt das Reglement vom 13. Juli 1864 an die Stelle des unmittelbaren Eingreifens die Initiative der Gemeinden (eventuell des Zemstoo, der Adelsversammlung jedes Gouvernements) und Privaten für die Gründung von Schulen, ohne irgend eine Nöthigung dazu jemanden imperativ aufzuerlegen. Nur behufs der Russificirung der westlichen Provinzen dauert daselbst die Staatsfürsorge für Schulenerrichtung fort.

Gegenwärtig sind nur die Schulen des geistlichen Ressorts, welche unter der obersten Leitung der griechisch-orthodoxen Synode stehen, fast die Hälfte aller Volksschulen bilden, aber häufig bloß dem Namen nach existiren — principiell unentgeltlich. In allen übrigen Schulen wird ein Schulgeld erhoben, welches mit dem Ansatze von einem Rubel für den Kopf beginnt und zum Theil ziemlich beträchtlich ansteigt, jedoch auch zahlreichen Ausnahmen Raum giebt. Das Reglement weist im § 8 die Feststellung des Schulgelds und die Befreiung von demselben denjenigen Gemeinden oder Privaten zu, von denen die Schulen erhalten werden. Am höchsten erhebt sich das Schulgeld in den Kreisschulen (trotz ihrer jämmerlichen Leistungen und höchst unsicheren Existenz), indem es nach den verschiedenen Gouvernements bis zu 8 Rubel wächst, im Dorpater Lehrbezirke sogar ein Minimum von 12, ein Maximum von 20 Rubel beträgt.

Ganz nach deutschem Muster eingerichtet sind die Schulen der deutschen Gemeinden

*) Die einzige eingehendere Uebersicht des Volksschulwesens in den drei skandinavischen Reichen bietet H. Hamilton im Anhange zu seiner Uebersetzung des bekannten Büchleins von E. de Laveleye (Vår tids folkskolevasende, Stockholm 1867).

**) Auch über die vorliegende Frage höchst lehrreich ist Woldemar, Beiträge zur Geschichte und Statistik der Gelehrten- und Schulanstalten des kais. russ. Ministeriums der Volksaufklärung, St. Petersburg 1865 f.

in den Gouvernements St. Petersburg, Tschernigow, Jekaterinoslow, Cherson, Bessarabien und Georgien. An den tatarischen Schulen wird der Lehrer von den Eltern der zahlreich besuchenden Kinder durch Lebensmittel und Kleider für das Schulgeld entschädigt. Die hebräischen Kronschulen werden wenig benützt; die Israeliten ziehen es vor, ein zum Theile hohes Schulgeld für ihre Melambim, Cheder, Talmud-Thora und Eschibot zu entrichten, während an den Kronschulen die wenigen Zöglinge nicht nur nichts bezahlen, sondern auch noch mit Kleidern versehen werden.

In Finnland wurden die Einrichtungen aus der schwedischen Zeit bis jetzt aufrecht erhalten; in Polen aber greifen die russischen Zustände immer mehr um sich, zumal hier der Staat für Errichtung russischer Schulen selbst Geldopfer bringt.

Die wenigen nach dem Gesetze vom 18. Febr. 1833 geregelten Volksschulen des Königreichs Griechenland erhoben das Schulgeld mit ⅕ Drachme für Kopf und Monat in der Art, daß nur ganz arme Eltern schulbesuchender Kinder frei bleiben, die übrigen nach Maßgabe ihrer Zahlungen an directen Steuern auch ¹/₁₀—⅕ Drachme als Schultaxe beitragen. Die zahlreicheren Winkelschulen befinden sich in Privathänden.

Selbst in Nord-Amerika, wo für das Volksschulwesen die Unentgeltlichkeit in sehr großer Ausdehnung gilt, fehlt es nicht an Ausnahmen. Die Elementarschulen sollen zwar principiell durch die Zinsen der Schulfonde, durch Staatsbeiträge oder durch Selbstbesteurung der Gemeinden erhalten werden; allein in mehreren Staaten ist es den Districten freigestellt, mit Zustimmung des Schulcomités auch ein Schulgeld zu erheben. — Im Staate Newyork wurde im J. 1849 die Einrichtung aller öffentlichen Schulen als Freischulen nach dem Muster von Massachusetts durch allgemeine Abstimmung beschlossen. *) Allein schon im nächsten Jahre erhob sich ein Petitionssturm gegen die Schulsteuer und nur nach großen Abänderungen wurde sie bei einer neuerlichen Volksabstimmung durch eine geringe Mehrheit aufrecht erhalten. Auch diese Steuer reichte bald nur aus, sammt den Zinsen des Schulfonds die Schulen auf 8 Monate im Jahre frei zu machen, während es den Districten überlassen blieb, dieselben für die übrigen 4 Monate durch das Schulgeld zu erhalten. **) — Auch hat das Privatschulwesen noch immer große Bedeutung, und das Schulgeld der Privatschulen in den Küstenstaaten dürfte durchschnittlich einen Dollar für den Monat betragen. ***)

Das Schulgeld an den Mittelschulen hat weitaus nicht jene pädagogische Bedeutsamkeit, wie dasjenige an den Volksschulen, weshalb hier einige Notizen genügen dürften.

An den österreichischen Gymnasien steigt das Schulgeld von 12 fl. 60 kr. bis auf 24 fl. und wird halbjährlich voraus entrichtet; 4 fl. 20 kr. in den Anstalten der kleineren Orte und 6 fl. 30 kr. an jenen der größeren Städte fallen hievon dem Lehrkörper zu. †) Die Aufnahmstaxe bei dem ersten Eintritt eines Schülers beträgt 2 fl.

*) Bis dahin waren jährlich 540,000 Dollars als Schulgeld von den Eltern entrichtet, 15,000 D. von den Districten als Schulgelderſatz für 10,000 Freischüler aufgebracht worden. Die Hauptklage über den Bestand des Schulgelds traf aber das Verfahren der Districtscomités, welche nur ⅓ der wirklich dürftigen Kinder vom Schulgeld befreiten.

**) Vgl. King annual report, Trenton 1851, und den darin enthaltenen Brief des Deputy Superintendent von New-York Randall.

***) Es ist selbst mit Hilfe der reports und des american almanac unmöglich, die Schulgeldzahlungen festzustellen, da nicht selten Schuldgeld in Form einer Steuer für jedes schulfähige oder schulbesuchende Kind erhoben oder wieder der Ertrag der Selbstbesteurung für Schulzwecke auf die Zahl der schulbesuchenden oder schulfähigen Kinder rechnungsmäßig vertheilt wird. Deshalb lauten auch z. B. die Nachweisungen für Rhode-Island und Michigan, welche beiden Staaten bekanntermaßen fast regelmäßig ein Schulgeld zur Ergänzung des Ertrags der Schulsteuer erheben, ganz gleich mit jenen von Connecticut und Delaware, wo dies gesetzlich gar nicht der Fall ist. Aus den reconstruirten Staaten fehlen überdies die Nachweisungen gänzlich.

†) Am Wiener akademischen Gymnasium und den beiden Communalgymnasien ist im Schulgeld auch das Honorar für die nicht-obligaten Lehrgegenstände mitbegriffen.

Etwa ⅕ der Schüler sind von der Zahlung des Schulgeldes und der Aufnahmstaxe befreit; aber auch diese bezahlen den Lehrmittelsbeitrag von 1—2 fl. Das Schulgeld an den Realschulen schwankt zwischen 10 fl. und 20 fl., wobei meist zwischen Unter- und Oberclassen ein Unterschied gemacht wird; *) überdies wird der Lehrmittelsbeitrag erhoben. An Privatrealschulen wächst der Schulgeldbetrag bis auf 70 fl. — In den Ländern der ungarischen Krone herrscht seit 1860 wieder, wie vor 1850, die größte Ungleichförmigkeit; nur an den wenigen Staatsanstalten besteht der im J. 1857 eingeführte Ansatz von 8 fl. 40 kr. fort.

In Bayern wurde schon durch die Schulordnung vom 10. Oct. 1824 das Schulgeld an den Gymnasien, mit Beseitigung aller anderen Zahlungen, auf 20 fl. festgesetzt und die Zahlung in 3 Raten angeordnet. An den Lateinschulen wurde im J. 1816 ein Maximum des Schulgelds mit 4 fl. festgestellt, ohne jedoch eingehalten werden zu können; das Minimum geht factisch bis auf 1 fl. 12 kr. herab. Die Schulordnung für die technischen Lehranstalten vom 14. Mai 1864 enthält die nämlichen Bestimmungen. Befreiungen sind zuläßig. — Die Gesammteinnahme am Schulgelde betrug im J. 1863 an den Gymnasien 42,500 fl., der Durchschnitt mit 17 fl. für den Kopf zeigt den geringen Belauf der Nachläße. An den Lateinschulen wurden 32,000 fl. im ganzen oder 5 fl. für den Kopf bezahlt.

Auch an den Lateinschulen, Gymnasien und Realschulen Württembergs sind Schulgelder von verschiedener Höhe, je nach den Mitteln der betreffenden Schulfonde, in Uebung. Für das J. 1864 wurde der Gesammtertrag des Schulgelds an den Gelehrtenschulen (approximativ) mit 40,000 fl., an den Realschulen mit 30,000 fl. veranschlagt, und giebt dort einen Durchschnitt von 9 fl., hier von 6 fl. 36 kr. für den Kopf.

Für Baden wurde das Schulgeld an den Gelehrtenschulen (und den mit solchen verbundenen höheren Bürgerschulen) durch die Verordnung vom 29. Juli 1867 geregelt. Hiernach besteht eine Taxe von 2 fl. für die erstmalige Aufnahme eines Schülers und ein Schulgeld, welches für jede Anstalt und Classe vom Ministerium festgestellt wird, in den Vorschulen 16 fl., in den drei Unterclassen 24 fl., in den drei Oberclassen 36 fl. nicht übersteigen darf und vierteljährlich voraus zu entrichten ist. Befreiungen gelten immer nur auf ein Jahr und können allgemein auf eine gewiße Quote jedes Schulgeldbetrags beschränkt werden.

Im Großherzogthum Hessen hält sich der Schulgeldansatz an Gymnasien und Realschulen zwischen 20 und 25 fl.; nur in Offenbach steigt er für die oberste Classe der Realschule bis zu 60 fl. Die theilweisen oder gänzlichen Befreiungen richten sich nach den besonderen Verhältnissen jeder Anstalt, so daß es Schulen giebt, bei denen Befreiungen gar nicht stattfinden.

An den Gymnasien der alten Provinzen des Königreichs Preußen besteht die Aufnahmstaxe allgemein, hier und da noch ein Versetzungsgeld. Das Schulgeld der öffentlichen Gymnasien schwankt mit den verschiedensten Ansätzen zwischen 12 und 16 Thaler, meist nach den Classen steigend. Nur das Gymnasium zu Bedburg erhebt kein besonderes Schulgeld, und in den Unterclassen werden zu Luckau 6 und 8, zu Bunzlau und Schleusingen 8 und 10, zu Spandau, Brieg, Coesfeld, Paderborn 10, zu Königsberg 10⅓, zu Recklinghausen 11, zu Brilon 11⅓ Thlr. bezahlt, wogegen in Elberfeld 33—41, zu Roßleben aber sogar an allen vier Oberclassen 56 Thaler zu entrichten sind. Mitunter werden die Ansätze für auswärtige Schüler höher gestellt, als für einheimische, oder Abstufungen nach den Vermögensverhältnissen und Steuersätzen der Eltern gemacht. Dazu kommen häufig noch Zahlungen für Lehrmittel und sonstige Schulbedürfnisse, so wie für besondere Unterrichtszweige. Von den letzteren sind auch die Freischüler nicht ausgenom-

*) An den Wiener Staats- und Communalrealschulen ist der Besuch des nicht-obligaten Unterrichts von jeder besonderen Honorarpflicht befreit.

men, deren es bei jeder Anstalt giebt, sowie nicht selten der Chordienst u. dgl. eine Herabsetzung des Schulgelds mit sich bringt.*)

Für Realschulen gilt in der Regel das gleiche. Der Ansatz schwankt an den Realschulen zweiter Ordnung zwischen 6 und 24 Thaler; nur in Lübben geht er bis auf 5 Thaler herab, steigt hingegen in Bielefeld bis auf 27 und 30 Thaler und bewegt sich in Crefeld zwischen 24 und 38 Thaler. Die Realschulen erster Ordnung verlangen als Minimum 12 Thlr.; Siegen und Düsseldorf gehen bis auf 36, Hagen, Duisburg, Mühlheim und Elberfeld bis auf 40, Barmen bis auf 42 Thlr. hinauf.

Der Schulgelbertrag war im Jahre 1864**):

Provinz	Gymnasium	Realschulen
Preußen	91,097 Thlr.	43,506 Thlr..
Posen	43,701 Thlr.	24,262 Thlr.
Brandenburg	205,479 Thlr.	96,331 Thlr.
Pommern	82,095 Thlr.	19,558 Thlr.
Schlesien	124,121 Thlr.	41,962 Thlr.
Sachsen	99,143 Thlr.	42,923 Thlr.
Westfalen	57,999 Thlr.	18,143 Thlr.
Rheinprovinz	114,139 Thlr.	88,596 Thlr.
Summe	817,774 Thlr.	375,281 Thlr.

Die Zahlungen an den Mittelschulen Hannovers schwanken im allgemeinen zwischen 10 und 18 Thlr., der Gesammtertrag des Schulgelds wird mit 75000 Thlr. veranschlagt, was einem Durchschnitte von 13 Thlr. für den Kopf entspricht. Hieraus wird zugleich ersichtlich, welche Bedeutung die erlangten Befreiungen von Entrichtung des Schulgelds besitzen.

In Kurhessen ist das Schulgeld an den Mittelschulen sehr verschieden. An den Realschulen stuft es sich zu Kassel zwischen 10 und 18 Thlr., in Hanau zwischen 16 und 32 Thlr. ab, während in Eschwege der gleiche Ansatz von 14 Thlr. für alle Classen gilt. An den Gymnasien gibt es Scalen von 4—12 Thlr. und so fort bis 16—24 Thlr.; nebstbei wird ein Bibliothekbeitrag und Heizgeld eingehoben. Die Befreiungen sind der Zahl nach limitirt, indem sie 1/12 des gesammten Schulgelbertrags einer Anstalt nicht überschreiten dürfen.

In Frankfurt ist auch das Gymnasialschulgeld sehr hoch, indem es 65 fl. beträgt.

In Nassau sollte nach dem Edicte von 1817 der Gymnasialunterricht unentgeltlich ertheilt werden. Factisch wird zu Wiesbaden ein Schulgeld von 20 bis 36 fl. erhoben, während an den drei anderen Anstalten des Landes zweimal eine Aufnahmstaxe von 5 fl. und ein jährlicher Lehrmittelbeitrag von 6 fl. besteht. (vgl. den Art. Nassau S. 65 f. „Die Schulgeldfreiheit ist aufgehoben.“ D. Red.)

Im Königreiche Sachsen ist das Schulgeld der Gymnasien, von den Fürstenschulen in Grimma und Meißen abgesehen, hoch, indem es von 30 bis auf 60 Thlr. steigt.

Auch die thüringischen Staaten erheben theilweise ein sehr hohes Schulgeld. An den Gymnasien beträgt es zu Eisenach 16—18, zu Weimar 16—20 Thlr., in Meiningen und Hildburghausen 16—32 fl. nebst einer Aufnahmsgebühr von 4 fl. An den Realschulen geht es von 20 Thlr. bis auf 12 Thlr., in Meiningen von 32 fl. bis auf 16 fl. herab; Secundarschulen erheben nur 8—4 Thlr.

Am Gymnasium Ernestinum in Gotha beträgt das jährliche Schulgeld, welches in Monatsraten zu entrichten ist, 12—16 Thlr., für Ausländer das Doppelte. Befrei-

*) Die Progymnasien schwanken zwischen den Ansätzen von 8 (Trarbach 7) und 30 Thaler (Mühlheim 40), die Gymnasialvorschulen zwischen jenen von 8 (Spandau 5) und 18 Thalern (Königsberg 24, Berlin 25—30, Elberfeld 29).

**) Nach Wieses meisterhaftem Werke über das höhere Schulwesen in Preußen. Berlin 1864.

ungen vom ganzen und halben Schulgelde sind zugelassen; der Ertrag von 5080 Thlr. läßt annehmen, daß etwa 10 % der Schüler in der einen oder der andern Weise befreit sind. Am Gymnasium Casimiranum in Koburg steigt das Schulgeld von 12—18 fl. und wird vierteljährlich bezahlt. Befreiungen werden grundsätzlich nicht gewährt. — An der Realschule zu Ohrdruf wächst das Schulgeld von 4 bis auf 12 Thlr., zu Koburg von 12—18 fl., Befreiungen sind zuläßig.

Im Herzogthum Braunschweig besteht ein Schulgeld und eine Aufnahmstaxe (Einführungsgeld). Der Ansatz schwankt zwischen 10 und 20 Thlrn.; nur in Wolfenbüttel werden an den untersten Classen bloß 8 Thaler erhoben. Der Gesammtertrag des Schul- und Einführungsgelds wird mit 15000 Thlrn. veranschlagt. Der Durchschnitt überschreitet sonach 12 Thlr. für den Kopf, was die sehr mäßige Anwendung von Befreiungen darthut.

An allen Mittelschulen des Großherzogthums Oldenburg besteht ein Schulgeld, doch ist der Betrag sehr verschieden, indem es zu Oldenburg durch alle Classen 10 Thlr. beträgt, in Jever von 3 Thlr. bis zu 6 Thlr., in Vechta von 5 Thlr. bis zu 7 Thlr. steigt, zu Eutin (im Fürstenthum Lübeck) aber von 4 Thlr. 24 Sgr. bis auf 12 Thlr. anwächst. Gesetzliche Befreiungen von der Entrichtung des Schulgelds giebt es nicht.

In Mecklenburg steigt das Schulgeld an den Gymnasien von 18 Thlr. 20 Sgr. bis auf 32 Thlr., an den Realschulen von 12 bis zu 24 Thlr. Befreit sind nur die Kinder der Lehrer an den betreffenden Schulen und jene des Protoscholarchen, ausnahmsweise auch die Kinder der Ortsgeistlichen, wenn und so lange diese den Lehrern die Gebührenfreiheit in kirchlichen Angelegenheiten zugestehen. Doch finden sich an jeder dieser Schulen Freistellen, welche die Nachsicht des ganzen oder des halben Schulgelds gewähren; die Zahl derselben ist fixirt.

Das hohe Schulgeld der drei freien Städte macht sich auch an den Mittelschulen geltend. Am Lübecker Catharineum steigt es von 20 bis auf 36 Thlr., an der Bremer Hauptschule von 26 bis auf 44 Thlr., am Johanneum zu Hamburg und an der zugehörigen Realschule ist es mit 40 Thlr. für alle Classen festgesetzt. Am Catharineum und Johanneum bestehen keine Freistellen; in Bremen sind die Söhne der Lehrer gesetzlich vom Schulgelde befreit, von den übrigen Schülern können bis zu 4 % die Nachsicht des Schulgelds erlangen.

Um bezüglich der Schweiz nicht in allzu großes Detail eingehen zu müßen, seien hier nur die Ansätze des Schulgelds einiger der wichtigsten Mittelschulen erwähnt. In Bern beträgt das Schulgeld in der Vorschule 9 Fr., am Gymnasium und an der Realschule 15 Fr., nebst einer Aufnahmstaxe von 6 Fr. und einer jährlichen Vorrückungsgebühr von 3 Fr. In Schaffhausen steigt das Schulgeld von 34 bis auf 42 Fr., in Aarau beträgt es durchgehends 20 Fr., in Lausanne 32 Fr. Am Gymnasium in Zürich werden 24—30 Fr. entrichtet; in Winterthur sind die „verbürgerten Schüler" schulgeldfrei, die auswärtigen zahlen 30—50 Fr. Auch am Gymnasium zu St. Gallen zahlen die „cantonsbürgerlichen Schüler" nichts, die im Canton wohnenden 30 Fr., die auswärtigen 60 Fr. Am Collége classique zu Genf beträgt das Schulgeld der untersten Classe 12 Fr., jenes der nächsthöheren 20 Fr. und erhöht sich sodann mit jedem Jahrescurse um 12 Fr.; am Gymnasium ist es mit 90 Fr. festgesetzt. An den 5 Cantonalgymnasien des Cantons Tessin darf das Schulgeld in keiner Classe 15 Fr. übersteigen. — Von Ausnahmsfällen abgesehen, läßt sich im allgemeinen sagen, daß das Schulgeld an schweizerischen Secundarschulen 15—20 Fr., an den Cantonalschulen 30—40 Fr. beträgt. Zu Gunsten unbemittelter Schüler bestehen ganze, halbe und Viertelsfreiplätze.

Soweit die Lyceen in Frankreich nur als Unterrichtsanstalten fungiren, ist durch das kaiserliche Decret vom 16. August 1853 das Schulgeld auf 50—200 Fr. festgesetzt, je nachdem die Anstalt einer der fünf gesetzlich anerkannten Classen zugehört und der Schüler sich auf einer der drei Stufen befindet; in der classe de mathématiques spéciales wächst es auf 150—500 Fr. an. Für die Theilnahme an den Conferenzen, Repetitionen

und Prüfungen sind weitere 50 % des Schulgelds zu bezahlen, endlich als frais de surveillance 50—80 Fr.

Die Pensionsgelder der Internen steigen nach dem gleichen Verhältnisse von 450 Fr. bis auf 1500 Fr.; Halbpensionäre zahlen 275—850 Fr. Doch giebt es auch zahlreiche Freischüler. Der Staat zahlt 500 ganze, 250 dreiviertel und 400 halbe Freistellen; jedoch ist der Preis, welchen er entrichtet, niederer, als ihn die Eltern entrichten müßten. Diese Ermäßigung genießen auch Departements und Communen für jene boursiers, welche sie an den Lyceen erhalten wollen. Endlich giebt es Privatstiftplätze für Freischüler. Die Gesammtsumme, welche den Lyceen aus den Zahlungen der Eltern (Schulgeld oder Pension) zufloß, betrug im J. 1865 über 12,000,000 Fr., die Zahlung des Staats erreichte fast 800,000 Fr., die Departements, Communen und Privaten zahlten 528,000 Fr.

An den colléges communaux beträgt das Schulgeld 20—170 Fr. für den humanistischen, 10—126 Fr. für den realistischen Unterricht. Der Pensionsbetrag steigt von 350 bis auf 900 Fr.; am collége Rollin werden sogar 1150 Fr. entrichtet. Im J. 1865 trugen Schulgeld und Pension sämmtlicher 251 colléges 7,600,000 Fr. ein und deckten 4/5 aller Kosten.

Was die établissements libres anbelangt, so beträgt das Schulgeld der geistlichen Anstalten durchschnittlich 97, jenes der weltlichen 110 Fr. Der Pensionsbetrag erreicht dort 530, hier 580 Fr. Von den Knabenseminarien ist dabei selbstverständlich abgesehen. Fast 33,000,000 Fr. werden auf solche Weise den 935 établissements libres zugewendet. (Vgl. d. Art. Frankreich S. 475 ff. D. Red.)

Für die K. Atheneen in Belgien gilt gleichfalls das System der Zahlungspflicht als Regel; im Artikel 18 des Gesetzes vom 1. Juli 1850 wurde es sanctionirt. Die Ansätze sind so festgestellt, daß nach den Localverhältnissen in der Vorschule 30—100 Fr., in der Realschule und im Gymnasium 40—100 Fr. bezahlt werden; nur zu Hasselt gehen sie in ersterer auf 24 Fr., in letzterer auf 30 Fr. herab. Der größte Theil des Ertrags fällt den Lehrern zu. Je für ein Jahr werden auch Befreiungen zugestanden; 1/7 der Zöglinge ist ganz befreit, etwa 2 % genießen eine Ermäßigung. Die Gesammtziffer des Ertrags mit 164,000 Fr. ergiebt einen Durchschnitt von 60 Fr. für den Kopf eines Zahlschülers.

An den übrigen écoles moyennes des Staats wechselt der Ansatz meist zwischen 12 und 36 Fr. Da fast 1/5 der Zöglinge ganz (auf Widerruf) befreit ist, mehr als 1/10 (in gleicher Art) ermäßigte Preise genießt, so ergiebt der Gesammtertrag von 178,500 Fr. einen Durchschnitt von 23 Fr. für den Kopf. Ueberdies erhält der Staat an jeder Schule Ganz-, Halb- und Drittelsfreischüler.

Die Provincial- und Communalanstalten erheben zwischen 20 und 70 Fr. an Schulgeld; nur das collége von Bouillon ertheilt den Unterricht ganz unentgeltlich. 1/8 der Zöglinge besteht aus Freischülern, 4 % genießen eine Ermäßigung des Schulgelds. Der Ertrag von 71,400 Fr. weist einen Durchschnitt von 44 Fr. für den Kopf der Gesammtschülerzahl nach. Die Communalschule zu Brüssel läßt keine Befreiungen zu und ermäßigt das Schulgeld nur dann, wenn mehrere Kinder derselben Familie sie besuchen. — Die établissements patroués variiren mit dem Schulgeldansatze zwischen 30 und 80 Fr. für Externe, zwischen 350 und 400 Fr. für Pensionäre; 4 % sind ganz, 7 % theilweise befreit.

Bezüglich des Schulgelds an Lyceen und Realschulen des Königreichs Italien herrscht die größte Verschiedenheit. In einigen Theilen von Neapel und auf der Insel Sicilien wird kein Schulgeld erhoben; im Durchschnitt der übrigen Provinzen läßt sich die Zahlung für den Kopf an den humanistischen Anstalten mit 7 Lire, an den realistischen mit 6 Lire berechnen. Am höchsten ist der Schulgeldertrag im ehemaligen lombardisch-venetianischen Königreiche und in Piemont (hauptsächlich Turin), sehr unbedeutend in den nicht zahlungsfreien Theilen Neapels, in Umbrien, den Marken und Toscana. Zahl

reiche Privatanstalten (purificirte oder freie) bestehen neben den öffentlichen fort, häufig sind auch Gymnasialschulen mit Convicten, namentlich bischöflichen, verbunden.

Die eigenthümliche Verquickung der Mittelschulen Spaniens (institutos de segunda enseñanza) mit den Anstalten für den höheren Unterricht, welche auch nach dem Gesetze vom J. 1855 noch theilweise besteht, macht die Frage nach dem Schulgeldansatze fast unlösbar. Die Aufnahmstaxe beträgt 40 R., das Baccalaureat, ohne welches kein Uebertritt an eine Facultät möglich ist, kostet 200—400 R.

Nach dem Gesetze vom 20. Sept. 1844 sind in Portugal die Zöglinge der Lyceen, welche sich als ordinarios immatriculiren lassen, zur Zahlung von 1920 R. verpflichtet, deren eine Hälfte am Anfange, die andere am Schluße des Schuljahrs zu entrichten kommt. Ein voluntario zahlt als solcher nichts, will er jedoch später als ordinario eintreten, so muß er das doppelte der Matrikelgebühr entrichten. Für die Prüfung am Ende des Schuljahrs sind überdies 1200 R. zu bestreiten.

Die Studien an den Gymnasien (grammar schools oder college schools) Englands sind sehr theuer. Das Schulgeld beträgt 10—25 £ (wobei aber der mathematische Unterricht, sowie jedes Nebenfach noch besonders honorirt werden muß und für die Pension wird nicht unter 120 £ bezahlt, auch besteht eine Aufnahmstaxe, welche bis auf 6 Guineen steigt. Sehr werthvoll ist deshalb Christ's Hospital in London, welches über 1000 Knaben nach zurückgelegter Volksschule in classischer, gewerblicher oder commercieller Richtung völlig kostenfrei ausbildet und den Zöglingen ersterer Art noch Freistellen an den Hochschulen sichert. — Die Gymnasialbildung in Schottland wird meist an den Hochschulen, sehr ausnahmsweise an high schools oder academies, zum Theil selbst an den Primärschulen erlangt; sie ist viel billiger, aber auch viel schlechter, als die englische. An der high school zu Edinburgh bezahlt man für die Hauptfächer 4, für die Nebenfächer 2 Guineen im Jahre, an der Academy daselbst steigt das Schulgeld von 10 auf 15 £. — Aehnliches gilt von Irland. (Vrgl. d. Art. Großbritannien S. 99 f. 119, 122, 151 f. D. Red.)

Die statistischen Nachweisungen über den Schulgeldbezug an den Mittelschulen des Königreichs der Niederlande, so wie der drei skandinavischen Reiche sind so unvollständig, daß sich hieran keine weitere Erörterung knüpfen läßt.

Erst das Gesetz vom 19. Nov. 1864 hat eigentlich in Rußland classische Gymnasien und Realgymnasien geschaffen. Das Statut verpflichtet im § 59 alle Schüler des Gymnasiums und Progymnasiums zur halbjährlichen Entrichtung eines Schulgelds, dessen Betrag von den örtlichen pädagogischen Collegien mit Bestätigung des Ministers für Volksaufklärung festgesetzt wird, nur 1/10 der Schüler kann nach § 60 die Schulgeldbefreiung erlangen, wenn die völlige Mittellosigkeit der Eltern nachgewiesen ist. Der jetzige Betrag des Schulgelds steigt von 5 Rubeln jährlich in kleineren und ärmeren Ortschaften bis auf 30 R. in Moskau und Dorpat, 40 in St. Petersburg und Riga, 50 in Kronstadt. Die Pensionen, in welche aber nur Zöglinge der Unterclassen Aufnahme finden, werden entweder auf Kosten des Reichsschatzes oder der Stände, Gemeinden und Privatpersonen erhalten, außer den in solcher Weise begründeten Freistellen aber auch Zahlzöglinge zugelassen. Fast 2/3 der 3000 (Ganz- oder Halb-) Pensionäre werden direct oder indirect durch die Krone ernannt, 1/3 genießt Stiftplätze der Stände u. s. w., die übrigens meist an eine Adelsqualification und drgl. geknüpft sind, während die Krone keinen Unterschied der Stände bei Verleihung ihrer Pensionen macht.

Das Königreich Griechenland hat schon am 31. Dec. 1837 das Schulgeld sowohl an den „hellenischen Schulen," als an den eigentlichen Gymnasien aufgehoben. Realschulen bestehen bisher nur als Privatanstalten.

So viel die nordamerikanische Union für den Volksunterricht thut, so wenig sorgt sie für die Mittelschulen. Die Academies, welche hier zumeist in Betracht kommen, sind theils reine Privatanstalten, theils incorporirte Stiftungsschulen. Auch an letzteren ist das Schulgeld ziemlich hoch bemessen; in Massachusetts wechselt es zwischen 12 und

21 Dollars, in Newyork steigt es von 12 bis auf 60 Dollars, ja sogar darüber. Die confessionellen colleges, welche freilich schon einen Theil der Universitätsstudien in sich aufnehmen, heben 26—75 Dollars ein und verlangen überdies von jedem eintretenden Schüler eine Caution, die in Cambridge bis auf 400 D. wächst.

Dr. **Adolf Ficker.**

Schulgemeinde, Schulgenossenschaft s. Schulbezirk.

Schulgeräthschaften s. am Ende des Bandes.

Schulgesetz. Nachdem die jetzt bestehenden Schuleinrichtungen unter dem Schulwesen der einzelnen Länder dargestellt worden sind, bedarf auch die Frage, ob und in welchem Umfange ein allgemeines Schulgesetz erforderlich sei, einer näheren Erörterung. Das Bedürfnis eines solchen scheint freilich bei dem lauten Verlangen nach demselben keinem Zweifel zu unterliegen; geht man indes auf den Inhalt der erhobenen Forderungen ein, so ergiebt sich nicht nur ein starker und zum Theil grundsätzlicher Zwiespalt, sondern auch eine große Unklarheit über die Bedingungen und den Wirkungskreis der öffentlichen Bildungsanstalten und eine bedenkliche Verwischung der Grenzen zwischen dem Gesetzgebungs- und dem Verwaltungsgebiet. Ja selbst dasjenige, was der selbständigen Thätigkeit der Schulen nothwendig anheimfallen muß, soll hier und da der Bestimmung des Gesetzgebers unterworfen werden. Diese Verwirrung zeigt allerdings die Schwierigkeit der Aufgabe, spricht aber gerade für den Erlaß eines Gesetzes, da dasselbe einschließlich seiner Vorarbeiten unzweifelhaft die Wirkung haben wird, die Vorstellungen über einen Gegenstand zu klären, der zwar von vielen beurtheilt, aber nach seinem Wesen von den wenigsten verstanden wird. Denn es wollen bei Entwerfung des Gesetzes nicht nur die psychologischen Bedingungen und das ethisch-religiöse so wie das intellectuelle Ziel des Unterrichts beobachtet werden, worüber nur wenige mit befriedigendem Erfolge nachgedacht haben, sondern es kommt auch die geschichtliche Gestaltung des Unterrichtswesens in Betracht, von welcher schlechthin abzuweichen nur einem unverständigen Radicalismus einfallen kann, der in die stetige Entwicklung des gesammten Staats- und Gesellschaftslebens keine Einsicht hat. Hieraus erhellt, welche Vorsicht bei der Abfassung des Gesetzes geboten ist; das Gesetz selbst wird dadurch weder überflüßig noch unmöglich. Ueberdies knüpfen sich an unser öffentliches Schulwesen so mannigfache Rechte, dasselbe ist ein so einflußreicher Theil des staatlichen Lebens, daß seine gesetzliche Regelung nicht wohl umgangen werden kann. Die Frage bliebe freilich immer, ob diese Regelung nicht der fortschreitenden Verwaltung überlassen werden könnte; allein der Fortgang unserer Erörterung wird zeigen, daß eine gesetzliche Feststellung der allgemeinen Verwaltungsnormen den Schulbehörden selbst den Boden zu einer klareren und förderlicheren Wirksamkeit zu ebnen geeignet ist. So viel wird aber schon durch das Gesagte klar, daß die Bestimmungen des Gesetzes allgemein und elastisch genug sein müßen, um die freie Entwicklung und stetige Umbildung des Schulwesens nicht zu hemmen. Wenn deshalb das Schulgesetz jede ins einzelne gehende Casuistik zu vermeiden hat, so können hier um so mehr nur die allgemeinen Gesichtspuncte für dasselbe angegeben werden; seine besondere Gestalt muß sich nach den Landesverhältnissen, nach dem Durchschnitt des allgemeinen Bildungsbedürfnisses und nach dem ganzen Zusammenhang der geistigen Institute richten.

Soll aber das Gesetz den berechtigten Erwartungen entsprechen, so muß es sämmtliche Schulen umfassen, welche der allgemeinen Geistesbildung dienen wollen, und es muß überdies die geschichtlich gegebenen Grundlagen sorgfältig berücksichtigen. Zu diesen Grundlagen gehört nicht nur das bisherige Schulwesen selbst in seiner geschichtlichen Entwicklung und ebenso der Fortschritt und innere Zusammenhang der allgemeinen Pädagogik, sondern ganz besonders auch die Gestaltung des kirchlichen Lebens und der kirchlichen Einrichtungen in dem betreffenden Staate. Denn die Kirche ist die größte und vornehmste Erziehungsanstalt eines Volkes und wenn sie bis zu einem gewißen Grade ihre Wirksamkeit wesentlich auf die Erwachsenen ausübt, so fehlt ihr doch einerseits die unmittelbare

Einwirkung auf die Jugend nicht und andererseits soll eben die letztere geschickt gemacht werden, um sich ihrer Zeit in das Leben der Gemeinde einzufügen. Eine völlige Trennung der Schule von der Kirche würde also streng genommen nur dort denkbar sein, wo überhaupt keine Kirche bestände; da dieser Fall aber wenigstens in Deutschland nicht vorliegt, so können wir ihn füglich außer Betracht lassen.

Das Schulgesetz soll sich also auf alle Anstalten erstrecken, welche der allgemeinen Jugendbildung bestimmt sind; es muß demnach nicht nur die Elementar-, die mittleren und die höheren Schulen umfassen, sondern auch für die Privatschulen gewiße allgemeine Vorschriften festsetzen. Aus demselben Grunde hat das Schulgesetz nichts mit den Universitäten zu thun, welche zwar auch die allgemeine Geistesbildung pflegen und darstellen, aber eben in diesem Bezuge die von keiner Landesgesetzgebung zu regelnde selbständige Bewegung der Wissenschaften ausdrücken und nur bestimmter äußerer Anordnungen bedürfen, um zu ihrer freien Entfaltung zu gedeihen. Außerdem dienen die Universitäten der Vorbildung für verschiedene weit auseinander gehende Berufsarten; kann es für diese ohne bindende Vorschriften namentlich rücksichtlich des Prüfungswesens nicht abgehen, so ist für dieselben doch innerhalb des Schulgesetzes kein Raum. Und eben so wenig gehören die Fachschulen hierher; dieselben werden mit ihren Einrichtungen besser den einzelnen Verwaltungszweigen überwiesen, denen sie zu gute kommen und welche je nach ihrem Bedürfnis die nothwendigen Normen für dieselben, wenn auch nicht ohne eine gewiße Betheiligung der Landesgesetzgebung, feststellen werden.

Es handelt sich also zunächst um die gesetzliche Form für die allgemeinen Volks- oder Elementarschulen und um diese zumeist, da die elementare Bildung das unabweisbare Bedürfnis aller Bevölkerungsschichten ist. Es gehören hierher ferner die Mittelschulen, welche für das niedere Gewerbs- und Verkehrsleben die nöthige Vorbildung liefern, und endlich die höheren Schulen mit ihren Unterscheidungen in höhere Bürger- und Realschulen und in Gymnasien; ebenso selbstverständlich die entsprechenden Bildungsanstalten für die weibliche Jugend.*) Außerdem wird der Staat, wie schon bemerkt, gewißer allgemeiner Bestimmungen über das Privatschulwesen nicht entrathen können; sofern die Privatschulen auf besondere Rechte keinen Anspruch machen, genügt es, daß der Staat sich das Recht der Concession und der Aufsicht vorbehält, jenes um über die Befähigung der Lehrer und nach Anhörung der betreffenden Gemeinde über das Bedürfnis zu entscheiden, dieses um zu beurtheilen, ob die einzelnen Anstalten wenigstens die allgemeinen Unterrichtsforderungen erfüllen. Diesen muß unter allen Umständen entsprochen werden, da kein Kind dem nothwendigen Elementarunterricht entzogen werden darf. Denn ein Schulgesetz ist überhaupt nur unter der doppelten, aber in sich zusammenhängenden Bedingung möglich, daß allgemeiner Schulzwang und daß eine gesetzlich geordnete Aufsicht vorhanden sei, welche dem Staat für die Erreichung des unbedingt Nothwendigen innerhalb der einzelnen Schulkategorien Bürgschaft leistet.

Um nun die Grenzen des Gesetzes klarer bestimmen zu können, ist zunächst eine Verständigung darüber nöthig, was nicht in das Gesetz gehört, sondern entweder den Schulverwaltungsbehörden oder der selbständigen Entwicklung der Schule und der Pädagogik vorbehalten bleiben muß. Denn auch letzteres beides ist nicht identisch, wiewohl es in enger Wechselbeziehung steht; eine einsichtige Schulverwaltung wird sich nicht anmaßen, die Bildungswege und Bildungsgrundsätze in allen Einzelheiten zu bestimmen, sondern

*) Wie die Unterschiede der verschiedenen Schularten in dem vielgestaltigen Leben selbst fließend sind, so sind es auch die entsprechenden Benennungen und Eintheilungen. So reden denn andere von den niederen Schulen (Volksschulen, oft auch Elementarschulen genannt), den Mittelschulen (Realschulen und Gymnasien) und den Hochschulen (Universitäten und ihnen parallele Anstalten); die Stadtschulen oder Bürgerschulen (gehobene Volksschulen) werden bald als die am höchsten entwickelten Arten der niederen, bald als die unterste Stufe der Mittelschulen betrachtet. (Vgl. d. Art. Schularten). D. Red.

sie wird aufmerksamen Sinnes beobachten und erwägen, welche Fortschritte und Forderungen sich in dem unmittelbaren Erziehungs- und Unterrichtsleben geltend machen, wie nach der weiteren Entwicklung des Menschengeschlechts andere Mittel und Maßnahmen sich als nothwendig erweisen, wie die einzelnen Theile des Unterrichts unter sich und mit der sittlichen Aufgabe der Erziehung in nähere Verbindung treten, wie hiernach die Auswahl und Behandlung des Stoffs sich verändert, und betreffs der höheren Schulen auch, wie dieselben in einem bestimmten Grade von der Entwicklung der Wissenschaften selbst abhängen. Auf alles dieses hat die Schulverwaltung unmittelbar nur einen geringen und jedenfalls kaum einen präventiven Einfluß; die Wissenschaften, zu denen auch die Pädagogik unbedingt zu zählen ist, bestimmen selbst die jeweilige Art ihrer Lehrbarkeit, und je tiefer dieselben ihre allgemeinen Grundlagen und den Zusammenhang des gesammten Geisteslebens erkennen, je durchsichtiger und geistiger also ihr Stoff wird, um so nachdrücklicher muß auch ihre Einwirkung auf das Verfahren der Lehrerwelt werden. Denn diese hat ja vor allem das Interesse und den unmittelbaren Drang, sich aller Mittel zu bemächtigen, durch welche ihre Anstrengung erleichtert und die Frucht ihrer Arbeit gemehrt wird. Die Staatsverwaltung hat also in diesem Bezuge wesentlich nur die Aufgabe, der selbständigen Bewegung der Pädagogik aufmerksam zu folgen, das Berechtigte zu verallgemeinern, übereilte Versuche auf ihre nächste Wirkung einzuschränken und besonders durch ihre Aufsicht die Lehrer selbst zu lebendigem Streben nach wissenschaftlicher und pädagogischer Fortbildung zu ermuntern. Ist aber in diesem inneren Bezuge schon der Einfluß der Verwaltung ein beschränkter, so natürlich noch mehr derjenige der Gesetzgebung. Denn die erstere ist doch, falls sie ihrer Pflicht gemäß stetig beobachtet und sich um das innere Leben der einzelnen Anstalten bekümmert, leichter im Stande, dem Fortschritt des Bildungswesens sei es durch Gestattungen oder durch ihre Vorschriften nachzukommen, während die letztere nur in verhältnismäßig weiten Zeitabschnitten das Errungene zu codificieren vermöchte, in der Zwischenzeit aber vermöge ihres allgemeinen und zwingenden Charakters das fortschreitende Leben hemmen und in ungesunde Agitationen leiten müßte.

Die Gesetzgebung hat sich also jeder Bestimmung über das innere Schulleben zu enthalten; sie mag für die verschiedenen Schulen das allgemeine Ziel aussprechen, d. h. sie mag angeben, für welche Stellung im Leben dieselben vorzubereiten bestimmt sind, und sie mag allenfalls zu diesem Behufe wiewohl nur in den allgemeinsten Umrissen die Unterrichtsfächer aufführen, welche die nöthige Vorbildung zu gewähren geeignet sind. Allein von jeder genaueren Auswahl des Stoffs oder gar der Lehrmittel hat das Gesetz völlig abzusehen, weil es hierzu durchaus unbefähigt ist und weil es unvermeidlich zu seiner Uebertretung auffordern müßte. Dies wird an einem Beispiel sich leicht erkennen lassen. Für die höheren Schulen ist die Mathematik ein obligater Lehrgegenstand, und daß dem so sei, kann allenfalls in dem Gesetze einen Platz finden. Welche Theile der Mathematik aber auf den Gymnasien oder den Realschulen zu behandeln sind, dies kann das Gesetz unmöglich bestimmen; denn der Gesetzgeber hat hierüber gar kein Urtheil und er kann dies nicht haben, weil die Fortentwicklung der Mathematik als Wissenschaft sich auch in ihren elementaren Theilen und somit auch in dem Schulunterricht fühlbar macht, falls derselbe ein lebendiges Glied im geistigen Leben bleiben will. So findet die neuere Geometrie seit verhältnismäßig kurzer Zeit ihre Verwendung auch in den Schulen, bestimmte Abschnitte der analytischen Geometrie und der sphärischen Trigonometrie lassen sich mit andern Theilen der Schulmathematik in fruchtbare Verbindung setzen und fördern die Lebendigkeit und Klarheit der Anschauung auch in den bisher behandelten Abschnitten, und Aehnliches mehr. Würde nun das Gesetz den mathematischen Lehrstoff auch nur mit einiger Bestimmtheit ausgewählt haben, so würde es der Schulverwaltung wie der Thätigkeit der einzelnen Schulen unmöglich gemacht haben, den Fortschritten der Wissenschaft und ihrer pädagogischen Verwendbarkeit nachzukommen, es würde somit statt des Lebens den Tod in das Schulwesen verpflanzt und hiermit seinen eigenen Zweck aufgehoben haben. Kann aber das Gesetz nichts über die Auswahl des Stoffs bestimmen,

so noch viel weniger über dessen methodische Behandlung, was wiederum aus einem Beispiele deutlich erhellt. Bekanntlich hat man neuerdings die pestalozzische Methode in dankbarer Anerkennung dessen, was sie ihrer Zeit für die formale Verstandesbildung geleistet hat, unseren Volksschulen unverändert erhalten wollen, und man hat sich deshalb in heftiger Polemik gegen diejenigen methodischen Anordnungen gewendet, welche nicht sowohl im Gegensatz als in berechtigter Ergänzung der pestalozzischen Grundsätze den Inhalt des Lehrstoffs zu einer volleren und namentlich harmonischen Wirkung auf die Bildung auch des Gemüths und des Gedächtnisses, kurz auf die Entwicklung des gesammten Menschengeistes verwenden wollen. Man verfiel hierbei in den folgenschweren Irrthum, die neuen Bestimmungen als eine willkürliche Anordnung anzusehen, während dieselben doch in Wahrheit und ihrem Wesen nach schon lange durch den Fortschritt der allgemeinen Pädagogik vorbereitet waren. Besäße nun die ältere Methode eine gesetzliche Sanction, so würde hierdurch die Methodik des Volksschulunterrichts zu einem tödtlichen Stillstande gezwungen sein, während gegenwärtig kein Zweifel ist, daß das bessere Verfahren sich trotz aller Anfechtungen Bahn brechen würde. Eben dasselbe gilt von den disciplinarischen Mitteln, welche ja in Wahrheit sich mit den Fortschritten der sittlichen Erziehung ändern müßen. Es darf also wohl in dem Gesetze gesagt werden, daß eine Disciplinarordnung die sittliche Behandlung der Jugend regeln werde; über den Inhalt dieser Ordnung hat es sich aber jeder Aeußerung zu enthalten. Und ebenso wenig läßt sich das Verhältnis zwischen der Schule und der Familie gesetzlich regeln; disciplinarischen Ausschreitungen der Lehrer wird durch die allgemeine Landesgesetzgebung gesteuert und das Nähere ist wiederum der Aufsichtsbehörde, der lebendigen Bewegung der Schulen und der Entwicklung der allgemeinen Sittlichkeit zu überlassen.

Nach Ausscheidung des Ungehörigen handelt es sich also um den berechtigten Inhalt eines Schulgesetzes; derselbe läßt sich im wesentlichen unter folgende vier Gesichtspunete fassen. Das Gesetz hat sich erstens über die verschiedenen Arten der Schulen, über ihre allgemeine Einrichtung und ihre rechtliche Stellung in dem Organismus des Staats auszusprechen, es hat zweitens die Rechte und Pflichten der Lehrer zu bestimmen, drittens hat es die Rechte und Pflichten der Schulpatronate genau zu umschreiben und endlich soll es das Recht der Staatsregierung feststellen.

Zuerst hat also das Gesetz die verschiedenen Arten der öffentlichen Schulen aufzuführen und ihre Ziele zu bezeichnen, wohlgemerkt daß unter diesen Zielen nur im allgemeinen die Lebensstellung zu verstehen ist, zu welcher sie ihre Zöglinge vorbereiten. Nach der jetzigen Entwicklung des staatlichen und bürgerlichen Lebens lassen sich dieser Arten drei bestimmen: die Volks- oder Elementarschulen, die mittleren Bürgerschulen (mehrclassige Stadtschulen, sogenannte Rectorschulen oder ähnliche) und die höheren Schulen. Die ersteren gewähren diejenige Bildung, welche der Staat von jedem seiner Angehörigen unbedingt zu fordern berechtigt ist, und hierbei mag nochmals betont werden, daß das Schulgesetz nur unter der Voraussetzung der allgemeinen Schulpflichtigkeit denkbar ist. Die Nothwendigkeit dieses Schulzwanges darzuthun, ist allerdings in Deutschland überflüßig; es mag nur abgesehen von den sonstigen bekannten Gründen darauf hingewiesen werden, daß der Staat, wie er das sittliche Leben der Nation auszudrücken und zu fördern berufen ist, so auch die sittliche Erziehung der Jugend zu leiten hat, daß aber zwischen intellectueller und sittlicher Bildung ein unzerreißbarer Zusammenhang besteht und daß demnach beide zugleich durch den allgemeinen Staatszweck jedem Staatsbürger anbefohlen sind. (Vgl. d. Art. Schulzwang. D. Red.) Die mittleren Bürger- oder mehrclassigen Stadtschulen sollen für das gewerbliche Leben vorbereiten, wie dasselbe namentlich in dem niederen und mittleren Bürgerstande unserer Städte zur Erscheinung kommt. Bis zu einem gewißen Grade kann hierfür allerdings eine gute Elementarbildung als ausreichend gelten; sind indes die Mittel vorhanden, so ist es doch gerathen, die Jugend durch einen etwas längeren Aufenthalt in der Schule, durch einen mannig-

faltiger gegliederten und umfänglicheren Unterricht für die Aufgaben eines einsichtigen Handwerkerstandes vorzubereiten. Eine freiere Uebung in der Handhabung der Muttersprache und ein etwas ausgedehnterer, wiewohl vorsichtig abgemessener und in sich verbundener Unterricht in den sogenannten Realien und in einigen technischen Fächern wird also in diesen Schulen zu dem Elementarunterricht hinzutreten. Die höheren Schulen zerfallen, je nachdem sie für das höhere Verkehrsleben oder für einen wissenschaftlichen Beruf und den unmittelbaren Staatsdienst vorzubereiten haben, in Realschulen (einschließlich der höheren Bürgerschulen) und in Gymnasien (Lyceen, lateinische Schulen u. dgl.). Für diese läßt sich das Lehrziel im Gesetz nicht fixiren, da dasselbe, wie oben ausgeführt, wesentlich durch die Entwicklung der Wissenschaften und andererseits durch die Bedürfnisse des höheren Gewerbestandes bestimmt wird. Die genauere Bezeichnung des Lehrziels fällt also den von der Aufsichtsbehörde zu regelnden Lehrplänen anheim, in denen es möglich ist, die Fortschritte der Wissenschaft und der Didaktik zu verwerthen. Wenn bennoch hier und da unsere Gesetzgeber den Anspruch erheben, auch für diese Schulen das Lehrziel oder die Auswahl der Lehrfächer im einzelnen normiren zu wollen, so wissen sie nicht, was sie thun; denn sie beschädigen hierdurch die innere, d. h. eben die freie Entwicklung der Schulen, welche sie angeblich zu fördern unternehmen. Diesen drei Schularten für die männliche Jugend entsprechen eben so viele für die weibliche, nur daß von den letzteren diejenigen für den Elementarunterricht je nach den Umständen und dem Maße der vorhandenen Mittel mit den Knabenschulen zusammengelegt werden können, und daß für die höheren Töchterschulen die Normen noch weiter und elastischer sein müßen, als für die höheren Lehranstalten der männlichen Jugend.

Ob in den Elementarschulen ein Schulgeld von den Eltern erhoben werden soll, darüber wird je nach der Lage der allgemeinen Gesetzgebung eine Bestimmung nicht zu umgehen sein. Es darf zugestanden werden, daß diese Frage je nach der Größe und Wohlhabenheit der Gemeinde eine verschiedene Beantwortung zuläßt; im allgemeinen und grundsätzlich ist jedoch die Erhebung eines besonderen Schulgeldes das richtige. Denn die Eltern sind zunächst verpflichtet für den Unterricht ihrer Kinder zu sorgen, und es ist in der Ordnung, daß sie sich dessen stets bewußt bleiben schon um des Werthes willen, welchen sie hiernach dem Unterrichte selbst beimessen. (Vgl. d. Art. Schulgeld. D. Red.) Ein Unterschied zwischen Elementar- und Armenschulen, welcher allerdings als bedenklich angesehen werden kann, wird hierdurch nicht begründet, da der Patron der Schule, also in der Regel die Gemeinde, es doch in seiner Hand hat, die schlechthin mittellosen von der Zahlung des Schulgelds zu befreien. Nähere Bestimmungen über die Lehrerbildungsanstalten (Seminarien u. dergl.) gehören nicht in das Gesetz; es genügt zu sagen, daß die Lehrer nach den vom Staate festgesetzten Normen sich über ihre Befähigung zum Lehramt ausweisen müßen. Dagegen eignet sich die Frage, welche staatlichen Rechte sich an die in den verschiedenen Schulen gewährte Bildung knüpfen, eher zu einer gesetzlichen Beantwortung. Der Uebergang zur Universität oder zu einer polytechnischen Schule, die Berechtigung zum freiwilligen Heerdienst, zum Eintritt in gewiße höhere und niedere Verwaltungsfächer, der Ersatz bestimmter für andere Berufsarten festgesetzter Prüfungen durch ein befriedigendes Zeugnis gewißer Schulen oder Schulclassen und dem Aehnliches finden in dem Gesetz angemessen ihre Erwähnung, theils weil die Eltern um der Zukunft ihrer Kinder willen dieses genau zu wissen verlangen können, theils weil die Patronate durch die Gründung und Unterhaltung bestimmter Schulen auch bestimmte äußere Bedürfnisse befriedigen wollen und über die Erfüllung dieses Bedürfnisses klar sehen müßen. Allerdings ist die Specialisirung dieser Rechte nicht ohne Bedenken; welche Bildung für den freiwilligen Dienst im Heere oder für den Eintritt in einzelne Verwaltungsfächer erforderlich sei, das hängt von dem Fortschritt des allgemeinen Staatslebens ab, und andererseits ist es bedenklich, durch solche äußere Rücksichten einen bestimmenden und unter Umständen störenden Einfluß auf die innere Gestaltung der Schulen ausüben zu wollen. Die Gesetzgebung wird sich also bei Beantwortung dieser Frage vorsichtig ver-

halten müßen und deshalb gut thun, zwar die Schulkategorieen, aber nicht die einzelnen Classen zu bezeichnen, an deren befriedigende Absolvirung sich jene Rechte knüpfen, das Nähere aber innerhalb eines bestimmten Spielraums der Staatsverwaltung zu überlassen. Hierdurch wird den Schulen ihre rechtliche Stellung innerhalb des Staatsorganismus deutlich genug angewiesen.

Aber die Schule hat auch, wie schon oben bemerkt, ein nothwendiges Verhältnis zur Kirche und deshalb gebührt es sich, falls dies nicht schon aus der Landesverfassung, aus dem geschichtlichen und deshalb rechtlich begründeten Herkommen oder für die einzelnen Anstalten aus dem Stiftungszweck erhellen sollte, hierüber eine feste Bestimmung in das Gesetz aufzunehmen. Denn die religiöse und kirchliche Erziehung des Volks in seinen verschiedenen Schichten ist von zu großartiger Bedeutung und andererseits ist das Unterrichts- und Erziehungsleben der einzelnen Anstalten zu sehr von ihrem religiösen Charakter abhängig, um den Einfluß wechselnder Strömungen mit ihren weitgreifenden Folgen vertragen zu können. Es ist eine völlig haltlose Scheidung, wenn man den Unterrichtszweck der Schulen von der sittlichreligiösen Erziehung der Jugend ablösen will; der Bildungsstoff selbst und noch mehr seine Behandlung wird durch die Religion, d. h. durch das Verhalten des Menschen zu seinem letzten und höchsten Zwecke durchgängig, wenn auch nicht überall gleich offenkundig, bestimmt. Dies kann nur von denjenigen in Abrede gestellt werden, welche die umgestaltende Kraft der Religion an sich selbst nicht erfahren haben; die Schule als ein möglichst wirksamer Factor in der Erziehung des Menschengeschlechts ist aber nicht dazu vorhanden, um sich nach der mangelhaften Bildung einzelner zu richten, sondern um diesen Mangel bei der bildsamen Jugend mit allen Kräften zu ergänzen und zu verhüten. Nun kommt uns aber der kirchliche Glaube nur in Gestalt eines bestimmten Bekenntnisses zum Bewußtsein; folglich hat die Schule in ihrem regierenden Gliede, d. h. in dem Lehrer bezw. dem Lehrercollegium dieses Bekenntnis zum Ausdruck und zu lebendiger Wirksamkeit zu bringen. Daß namentlich die Elementarschule bei der inneren Verbindung ihres Lehrstoffs und der hierdurch bedingten Auswahl desselben dieses Bewußtseins über ihr kirchliches Bekenntnis gar nicht entrathen könne, dies kann von niemand verkannt werden, der auch nur oberflächlich mit den Grenzen und den möglichen Wegen des Elementarunterrichts bekannt ist. Schon formell würde sich aber sagen lassen, daß, was für die weit überwiegende Masse des Volks nöthig ist, für einen verhältnismäßig geringen Theil desselben nicht unnöthig sein kann, zumal dieser letztere doch nicht etwa jener Elementarbildung entbehren, sondern dieselbe durch anderweitige Bildungsmittel ergänzen soll. Allein auch abgesehen hiervon ergiebt sich aus dem Wesen selbst des höheren Schulunterrichts und noch mehr der hiervon untrennbaren Schulerziehung, daß die Lehrer, wenn sie sich des tiefsten Grundes ihres Glaubens und der höchsten Zwecke ihres Daseins bewußt sind, — und wenn nicht, so sind sie zum Lehramt überhaupt nicht berufen, — gar nicht umhin können, diesem Bewußtsein auch in der Behandlung der Jugend Folge zu geben. Ob ich die gesammte Erziehung, welche jedem Lehrer zu leiten obliegt, und ebenso ob ich den Inhalt der meisten Unterrichtsfächer von deistischer oder theistischer, von jüdischer, katholischer oder protestantischer Ueberzeugung aus behandle, das ist doch, wenn ich mich nicht wesentlicher Reticenzen oder gar der Unwahrheit schuldig machen will, von dem erheblichsten Belang und somit kann die Schule einer Bestimmung hierüber gar nicht entbehren. Das Sträuben gegen eine solche, soweit es nicht aus Abneigung gegen die Religion oder aus Gedankenlosigkeit entspringt, rührt auch nicht von dem Widerwillen gegen den religiösen Charakter der Schulerziehung, sondern von der Befürchtung her, daß Confession und Symbolzwang als gleichbedeutend gelten sollen. Diese Furcht ist aber schon deshalb ungegründet, weil der Lehrer gar nicht die Zeit und auch nicht die Mittel hat, um einseitige Symbolik in der Schule zu treiben. Und außerdem will man vielfach die kirchliche Aufsicht über unsere Schulen verhindern; hiervon wird aber weiter unten die Rede sein.

An sich und im allgemeinen unterliegt auch solche Bestimmung keinem Bedenken;

die Schwierigkeit tritt erst da ein, wo die Bevölkerung confessionell gemischt ist. Für solche Verhältnisse sind eben die paritätischen Schulen berechtigt; wie dieselben genauer abzugrenzen und innerlich zu gestalten sind, das muß eben der Schulverwaltung überlassen bleiben, welche doch vor allem gar nicht umhin kann, das Interesse zu haben, daß alle Schüler möglichst gut erzogen und unterrichtet werden. Hierfür also die näheren Anordnungen zu treffen, ist schon schwierig genug und kann durch ein Gesetz gar nicht vorgesehen werden; selbst Verwaltungsordnungen können nur das Allgemeine regeln und für das Einzelne kann nur das geschickte und wohlbeaufsichtigte Verfahren des Lehrers maßgebend sein. Daß also unsere Schulen, insofern sie allgemeine Bildungsanstalten sind, entweder einen confessionellen oder einen paritätischen Charakter haben müßen, dies hat das Gesetz auszusprechen; welchen Charakter, das hängt von den örtlichen Umständen ab und ist je nach den Wünschen der Stifter und nach dem Bekenntnisstand des überwiegenden Theils der Bevölkerung in Uebereinstimmung mit der Staatsbehörde festzustellen. Aber daß eine Schule confessionslos sein, also gar kein Verhältnis zu einem religiösen Bekenntnis haben solle, kann gar nicht festgesetzt werden, weil es dem Wesen der Schule und ihrem allgemeinen Erziehungszwecke widerspricht.

So viel von der Einrichtung der öffentlichen Schulen; neben ihnen die Privatschulen gänzlich aufzuheben, würde nicht angehen, weil einerseits die Mittel der Gemeinde oder des Staats gar nicht überall, z. B. betreffs des höheren weiblichen Unterrichts dem Bedürfnis nachzukommen vermögen und weil hierin andererseits ein ungerechtfertigter Eingriff in die Rechte der Eltern enthalten wäre, welche ausreichende Gründe haben können, ihren Kindern einen Unterricht von privatem Charakter geben zu lassen. Aber es würde auch sonst nicht rathsam sein, weil, wie die Geschichte unseres Schulwesens lehrt, derartige Privatanstalten oft genug den Anstoß zu einer heilsamen Reform der Pädagogik und Didaktik gegeben haben. Es genügt aber, wie oben bemerkt, den zuständigen Gemeinde- und Staatsbehörden das Recht zur Concession sei es für die Schule oder für die an derselben beschäftigten Lehrer zuzusprechen und für beide ein geordnetes Aufsichtsrecht festzustellen.

Das Gesetz hat zweitens die Rechte und Pflichten der Lehrer abzugrenzen. Was zunächst die letzteren anlangt, so genügt ein Hinweis auf das allgemeine Staatsdiener- oder Disciplinargesetz, so weit nicht die besondere Berufsaufgabe des Lehrers auch besondere Bestimmungen nöthig macht. Dies kann allerdings im Gestatten wie im Verbieten der Fall sein. Einem Richter ist unbedingt untersagt, ein Geschenk von den Parteien anzunehmen; warum der Lehrer gleich unbedingt gehalten sein sollte, die Dankbarkeit der Eltern zurückzuweisen, ist nicht einzusehen. Umgekehrt hat der Lehrer um seiner Erziehungsaufgabe willen sich von manchem fern zu halten, was den Angehörigen anderer Berufsarten gestattet sein mag, oder es fällt auch ein bestimmtes Vergehen bei ihm schwerer ins Gewicht, weil es seine besondere Amtsführung mehr beeinträchtigt. Inwieweit diese Verschiedenheit der Lage in dem Schulgesetze oder in dem allgemeinen Disciplinargesetze Berücksichtigung finden soll, das läßt sich nur nach dem sonstigen Stande der Gesetzgebung entscheiden und hängt von Gründen der Zweckmäßigkeit ab, welche hier im allgemeinen nicht wohl erörtert werden können. Die einzelnen Pflichten des Lehrers in Bezug auf die Unterrichtsertheilung, auf sein Verhalten gegen seinen Vorgesetzten (Director, Schulinspector) und gegen seine Amtsgenossen und dem Aehnliches gehören in die Dienstinstruction, auf welche im Gesetze kurz zu verweisen ist. Zu den Verpflichtungen für das Lehramt gehört ferner, daß die Vorbildung für dasselbe gesetzmäßig nachgewiesen sei. Diese Verpflichtung ist in dem Gesetze auszusprechen, die Art der Prüfung aber dem besonderen Reglement vorzubehalten. Näher sind dagegen die Rechte der Lehrer hinsichtlich ihrer äußeren Stellung zu bezeichnen. Das Gesetz hat also für alle Lehrer das Recht und die Pflicht einer bestimmten Probezeit (Probejahr oder dem Aehnliches) auszusprechen; die nothwendige Folge wäre, daß nach befriedigender Zurücklegung dieser Probezeit den Candidaten auch das Recht der Anstellung, natürlich je nach



dem Bedürfnis und der vorkommenden Stellenerledigung, zugestanden würde. Allein der Staat übt das Besetzungsrecht nicht an allen Schulen aus; ein großer Theil der höheren Schulen und überwiegend die Elementar- und mittleren Bürgerschulen gehören den Gemeinden oder einem Privatpatronat an und diesen läßt sich die Verpflichtung zur Anstellung der Candidaten, etwa nach der Reihenfolge ihrer Prüfung, nicht auferlegen. Selbst wenn sämmtliche Anstalten unter demselben Patronat ständen, so kann die Anciennetät nicht unbedingt entscheiden, da das Bedürfnis der einzelnen Schule zunächst maßgebend und die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrer nicht nur dem Grade, sondern auch den Fächern nach verschieden ist. Im allgemeinen wird nun zwar diese schwer zu vermeidende Unsicherheit unter den jetzigen Umständen, in denen das wachsende Schulbedürfnis durch die Zahl der Lehrer kaum befriedigt werden kann, sich thatsächlich zu Gunsten der Candidaten entscheiden; da aber namentlich bei einzelnen höheren Schulkategorien doch zeitweilig auch das umgekehrte Verhältnis eintreten kann, so liegt in jener Unbestimmtheit unzweifelhaft ein Grund zur Besorgnis für die Anwärter des Lehramts. Indes auch in den anderen Verwaltungszweigen beschleunigt oder verzögert sich der wirkliche Eintritt in ein besoldetes Amt je nach der Zahl der Stellenerledigungen wie der Anwärter, und so trifft diese üble Lage alle Beamten zwar nicht in gleichem, aber in ähnlichem Verhältnis. Es wird sich deshalb für das Gesetz nur die Bestimmung empfehlen, daß die Candidaten auch nach zurückgelegter Probezeit das Recht zu weiterer Thätigkeit an einer öffentlichen Schule haben, daß aber ihre wirkliche Anstellung sich nach dem Bedürfnis regeln und bei nachgewiesener Tüchtigkeit möglichst gefördert werden solle. Ebenso kann den Lehrern ein gesetzlicher und unbedingter Anspruch auf Beförderung nicht zugestanden werden, da über die Besetzung der Stellen auch in diesem Bezuge das Bedürfnis der Anstalten entscheidet und überdies den nichtstaatlichen Patronaten das Recht der Wahl nicht beschränkt werden kann. Es könnte gegenüber dieser unleugbaren Unsicherheit in Frage kommen, ob nicht die Anstellung sämmtlicher Lehrer lediglich dem Staate zu übergeben sei; die entscheidenden Gründe für die entgegengesetzte Ansicht sind indes unter dem Artikel „Besetzungsrecht" genauer ausgeführt. Eher ließe sich namentlich betreffs der Elementar- und Mittelschulen ein System von Gehaltszulagen je nach dem fortschreitenden Dienstalter gesetzlich anordnen.

Der Bezug des Gehalts und ein klagbares Recht auf denselben ist durch das Gesetz zu fixiren; die Höhe des Gehalts wird in allgemeinen Grundzügen durch einen Normaletat zu bestimmen sein, welcher bei festen Minimalsätzen zugleich die nöthige Rücksicht auf die örtlichen Verschiedenheiten gestattet und überhaupt nach Erfüllung der unabweisbaren Forderungen einen gewißen Spielraum bietet. In formeller Hinsicht empfiehlt es sich, diesen Normaletat unbeschadet seines verpflichtenden Charakters als Anhang zum Schulgesetz zu behandeln, um ihn je nach eintretendem Bedürfnis um so leichter einer Revision unterwerfen zu können. Kann nun ein allgemeines und unbedingt gleiches Anstellungsrecht nicht zugestanden werden, so ist es doch möglich und überdies ebenso rathsam als billig, den Anspruch auf Pension (Ruhegehalt) für alle Lehrer, gleichviel ob sie an Staats- oder Gemeindeschulen angestellt sind, in gleicher Weise zu regeln, und zwar gilt dies nicht nur von der Höhe der Pension im Verhältnis zu dem bezogenen Gehalt, sondern auch von der Berechnung der Dienstzeit. In ersterem Bezuge wird sich allerdings nur dies erreichen lassen, daß die Lehrer den übrigen Staatsdienern gleichgestellt werden, wenn gleich zugegeben werden mag, daß ihr Beruf in manchem, obwohl nicht in jedem Betracht aufreibender ist. Aber eine Bevorzugung, etwa wie sie ihnen in Rußland eingeräumt ist, läßt sich rechtlich nicht begründen; auch unter den sonstigen Staatsämtern fehlt es nicht an solchen, welche, wenn nicht die geistige, so doch die körperliche Kraft des Beamten besonders in Anspruch nehmen, ohne daß hieran ein gesetzlicher Anspruch auf einen reicheren Ruhegehalt geknüpft werden könnte. Deshalb wird das System und die Höhe der Pensionszahlung sich nach den allgemeinen gesetzlichen Bestimmungen richten müßen. Die in den meisten Staaten geltende Anordnung, daß die Pen-

sion nach bestimmten Dienstperioden, z. B. von fünf zu fünf Jahren, um eine bestimmte Gehaltsquote wächst, ist aber nie zweckmäßig; vielmehr verdient das Steigen der Pension für jedes einzelne Dienstjahr, natürlich um einen entsprechend geringeren Gehaltsantheil, unbedingt den Vorzug und zwar sowohl im Interesse der Lehrer als der Schulen. Denn die ersteren kommen somit nicht in die Lage, um eines etwas höheren Ruhegehaltes willen ihre Kraft bis zur Erschöpfung auszunutzen und der Staat darf nicht einen alternden und seiner Aufgabe nicht mehr gewachsenen Lehrer aus Rücksicht auf dessen äußere Lage noch bis zum Ablauf der nächsten Dienstperiode im Amte lassen und hierüber das Bedürfnis der Schule ungebührlich außer Auge setzen. Es ist aber wie gesagt nur gerecht und auch der Sache halber rathsam, daß den Lehrern bei der Pensionirung ihre sämmtlichen Dienstjahre angerechnet werden, gleichviel ob sie dieselben an Staats- oder an städtischen und Gemeindeschulen zugebracht haben. Dies ist leider noch nicht überall der Fall; vielmehr gilt z. B. in Preußen der Grundsatz, daß die an städtischen Gymnasien und Realschulen angestellten Lehrer nur auf Anrechnung derjenigen Dienstjahre gesetzlichen Anspruch besitzen, welche sie unter ihrem letzten Patronat verbracht haben. Es hat allerdings den Anschein des Rechts, daß jede Commune nur verpflichtet sei, für die ihr selbst geleisteten Dienste die Pension zu zahlen. Allein zunächst muß doch bemerkt werden, daß namentlich die höheren Schulen nicht nur ein locales Bedürfnis befriedigen, sondern dem gesammten Staatsinteresse durch Ausbildung solcher Zöglinge dienen, welche später im Staats- und Gewerbeleben in weiten Kreisen thätig sind. Wenn ferner jener Grundsatz für die unmittelbaren Gemeindebeamten, also für die Magistratsmitglieder u. s. w. allerdings gilt, so ist doch eben deshalb auch für diese die Pension im Verhältnis zur Dienstzeit weit günstiger bemessen; es müßten also auch den städtischen Lehrern dieselben höheren Pensionssätze zustehen. Ferner ist aber der jetzige Gebrauch auch für die Schulen nicht rathsam; denn wenn die einzelne Commune nur verpflichtet sein soll, für die ihr geleisteten Dienste die Pension zu berechnen, so muß sie, falls sie nicht von der Regel stete Ausnahmen machen will, auf die Möglichkeit verzichten, tüchtige und an anderen Anstalten schon bewährte Lehrer zu berufen, weil diese den bisher erworbenen Pensionsanspruch nicht aufgeben können. Endlich liegt in dieser Bestimmung eine unzweifelhafte Härte für die Lehrer; denn wenn es denselben auch unbenommen ist, mit den städtischen Patronaten über die Anrechnung ihrer früheren Dienstzeit zu verhandeln, so ist zunächst eine solche Verhandlung peinlich und für ihr Verhältnis zu dem neuen Patron mislich, und zweitens sind sie selten in der Lage, ihrem Verlangen Nachdruck zu geben. Denn abgesehen davon, daß sie bei eigener Bewerbung eine derartige Forderung kaum erheben können, sind sie überhaupt nicht im Stande, einen nach Rang, Gehalt oder Wohnort vortheilhaften Ruf abzulehnen; sie müßen also oder sie werden wenigstens in der Regel um des gegenwärtigen Vortheils willen diesem Rufe folgen, und sie nehmen hiermit den späteren Nachtheil einer niedrigeren Pension in den Kauf, zumal derselbe im Fall ihres früheren Todes oder ihrer nochmaligen Berufung an eine Staatsanstalt nicht eintritt. Ist dies dennoch, wie gewöhnlich, der Fall, so gerathen sie gerade dann in eine dürftige Lage, wann sie Anspruch auf ein sorgenfreies Leben hätten. Mithin soll das Gesetz aussprechen, daß sämmtliche Dienstjahre, gleichviel an welchen öffentlichen Schulen verbracht, dem Lehrer bei seiner Verabschiedung angerechnet werden, und hierin liegt auch für die städtischen und Privatpatronate kein materieller Nachtheil. Denn sie erhalten hierdurch, wie schon gesagt, die Aussicht, auch bewährte Lehrer von anderen Anstalten ohne Schwierigkeit berufen zu können, und da auch von ihren Schulen Lehrer von längerer Dienstzeit in andere Patronatsverhältnisse übergehen, so gleicht sich schließlich die Verpflichtung zur Pensionszahlung aus. Auch ein anderer Uebelstand ist durch das Gesetz abzustellen. Gegenwärtig werden den Lehrern die Dienstjahre nur nach Abzug der Probezeit berechnet; dies ist aber den anderen Berufsständen gegenüber eine unbillige Zurücksetzung. Auch den Juristen und Verwaltungsbeamten wird ihre Lehrzeit (das Referendariat u. s. w.) als wirkliche Dienstzeit angerechnet und dasselbe gilt von den Officieren

des Heeres; man wird aber kaum behaupten, daß die Referendare u. s. w. während ihrer Probezeit dem Staate mehr nützen als die Candidaten. Demnach sollte der Candidat sogleich beim Beginn der Probezeit vereidigt und hierdurch als Staatsdiener anerkannt, und von hier aus sollte auch seine Dienstzeit berechnet werden, natürlich nach Abzug derjenigen Jahre, welche er etwa aus freiem Antriebe einer Privatschule oder einem anderweitigen Lebenszwecke widmet; durch jene Vereidigung würde in ihm zugleich das Bewußtsein seines Standes und seiner Verantwortlichkeit gekräftigt werden. Daß über den Zeitpunct der Pensionirung nur die Staatsbehörde und zwar nach den gesetzlichen Normen entscheiden kann, versteht sich von selbst. Ob über den Rang der Lehrer im Verhältnis zu anderen Classen der Staatsdienerschaft eine Bestimmung in das Gesetz aufgenommen wird oder nicht, ist eigentlich gleichgültig; eine derartige schematische Rangabstufung liegt kaum im Interesse des Staats und ebensowenig in demjenigen der Lehrer, welche sich ohnehin durch ihre Tüchtigkeit und ihre Bildung die nöthige Achtung verschaffen.

Drittens hat das Schulgesetz die Rechte und Pflichten der Patronatsbehörde festzustellen. Jeder Patron, es sei der Staat, eine Gemeinde oder eine sonstige Corporation oder auch ein Privatmann, hat zuerst für die von ihm unterhaltenen Anstalten das Recht der Lehrerwahl, und er darf hierin nur soweit beschränkt werden, als es durch den allgemeinen Schulzweck geboten wird. Diese Beschränkung richtet sich aber darauf, daß die Staatsbehörde befugt ist, die Berufung unfähiger Lehrer nicht zuzulassen, mag der Mangel an Befähigung ein sittlicher oder wissenschaftlicher sein, oder mögen bei besonders verantwortlicher Stellung, z. B. bei Directoraten, nur gerade die für dieses Amt erforderlichen Eigenschaften fehlen. Die Bestätigung der Berufung gebührt also der staatlichen Aufsichtsbehörde, die Berufung selbst verbleibt dem Patron, welchem zu diesem Behufe auch verstattet werden muß, sich über die Tauglichkeit der Candidaten durch Abhaltung von Probelectionen eine ungefähre Anschauung zu bilden. Wenn ferner die Aufsicht und Entscheidung über die innere Einrichtung und Verwaltung des Schulunterrichts, über das dienstliche Verhalten der Lehrer, über die Erreichung des Schulzwecks wegen der hierzu erforderlichen technischen Bildung und zur Erzielung gleichmäßiger Leistungen der Staatsbehörde verbleiben muß, so läßt sich doch auch den städtischen und Gemeindepatronaten oder den für einzelne Anstalten bestehenden Curatorien eine gewiße Theilnahme an dem inneren Schulleben zugestehen. Demnach darf diesen Patronaten betreffs der höheren Schulen der vorher von der Aufsichtsbehörde (dem Provincialschulcollegium u. s. w.) genehmigte Lehrplan mitgetheilt werden, und ebenso wird ihnen das Recht nicht bestritten werden können, durch einen Commissarius Kenntnis von dem Zustande der Anstalt zu nehmen, um eventuell die Berufung neuer Lehrer danach zu bemessen oder der Aufsichtsbehörde etwaige Wünsche vorzutragen; denn eine unmittelbare Einwirkung auf den Schulunterricht, die Lectionsvertheilung und dergleichen kann ihnen allerdings nicht eingeräumt werden. Diese Kenntnisnahme kann auch bei den Elementarschulen theils durch die städtischen Schuldeputationen, theils bei den ländlichen Schulen durch den Schulvorstand vermittelt werden, und unbedenklich wird sie sich auf die Anwesenheit von Patronatscommissarien bei den öffentlichen Prüfungen zu erstrecken haben; an den höheren Schulen ist ihnen bei den Maturitätsprüfungen auch das Recht der Stimmabgabe zuzugestehen. Im übrigen wird sich die Theilnahme der Patronate an der inneren Schulverwaltung verschieden für die niederen und die höheren Schulen gestalten müßen; bei jenen darf sie tiefer gehen, sofern die Gemeindeschulbehörde (Stadtschuldeputation, Schulvorstand oder dem Aehnliches) auch Mitglieder enthält, denen ein technisches Urtheil zugetraut werden kann. Die höheren Schulen erfordern indes bei ihrer reicheren Gliederung und ihrem Zusammenhange mit anderen Staatsinstituten (Universitäten u. s. w.) ein technisch durchgebildetes Urtheil und eine stete Vergleichung mit anderen Anstalten, wie beides nur von der Aufsichtsbehörde gefordert werden darf. Dem Patronat muß ferner neben der Staatsbehörde die Zustimmung zur Beurlaubung eines Lehrers vor-

behalten werden, sofern dieselbe von längerer Dauer ist und wegen der Vertretung besondere Ausgaben verursacht.

Die Regelung der äußeren Schulangelegenheiten gebührt vorbehaltlich einer bestimmten eng zu begrenzenden Staatsaufsicht lediglich dem Patronat. Hierher gehört zunächst die Feststellung des Einnahme- und Ausgabeetats mit der Maßgabe, daß die Patronate hinsichtlich der Höhe des Schulgelds an die Zustimmung der Staatsbehörde gebunden, und daß sie verpflichtet sind, die wesentlichen Bedürfnisse hinsichtlich der Schulräume, der Schulclassen, der Lehrkräfte und der Lehrmittel zu befriedigen und namentlich den obenerwähnten Normalbesoldungsetat zu erfüllen. Denn die Pflicht, die bestehenden Gemeindeschulen zu unterhalten und vor allen Dingen für einen ausreichenden Elementarunterricht zu sorgen, liegt unter allen Umständen dem Patronat und der von demselben vertretenen Gemeinschaft ob; auch ist es weder angänglich noch räthlich, den Volksschulunterricht von dem Gemeindewesen abzulösen. Kann der Patron, also in der Regel die städtische Verwaltungsbehörde, jenen Bedürfnissen aus Mittellosigkeit nicht nachkommen oder fehlt ihr hierzu der Wille, so ist rücksichtlich der höheren Schulen der Staat so berechtigt als verpflichtet, die betreffende Anstalt aus der Zahl der staatlich anerkannten und mit bestimmten Rechten ausgestatteten Schulen zu streichen. Fehlen nachgewiesenermaßen die Mittel zur Erhaltung selbst der Volksschule, so ist der Staat zur Beihülfe verpflichtet, da der Elementarunterricht ein unweigerlich zu befriedigendes Bedürfnis für die Gesammtheit der Staatsangehörigen ist; in diesem Falle tritt aber der Staat zu einem verhältnismäßigen Theile auch in die Rechte des Patronats ein. Betreffs der Kassenverwaltung und der Bauangelegenheiten genügt es, daß die Staatsbehörde von ihnen eine übersichtliche Kenntnis erhält, um etwaige ungebührliche Ersparnisse oder unzweckmäßige räumliche Einrichtungen verhindern zu können.

Endlich soll das Gesetz den **Wirkungskreis der Staatsschulbehörde** bestimmen; derselbe ist bisher theils schon ausdrücklich bezeichnet, theils folgt er aus dem Gesagten. Abgesehen also von allen Anstalten, die dem Patronat des Staats angehören und ihm mit der Pflicht der Unterhaltung zugleich eine uneingeschränkte Einwirkung auf die gesammte Schule übereignen, hat die Staatsbehörde für alle Schulen das Recht der Lehrerprüfung und Lehrerbestätigung und ebenso die Aufsicht über dieselben im weitesten Umfange. Zu dieser Aufsicht gehört nächst der vorbezeichneten Kenntnisnahme von den äußeren Angelegenheiten zuerst die Disciplin über die Lehrer innerhalb der durch die Instruction und das allgemeine Disciplinargesetz bestimmten Normen, also auch die schließliche Bestimmung über den Zeitpunct ihrer Pensionirung; ferner die Bestätigung, beziehentlich die Festsetzung der Unterrichtspläne, die laufende Aufsicht über die Ertheilung des Unterrichts und über die Handhabung der Zucht, endlich bei den höheren Schulen die Gliederung in verschiedene Classen und die Leitung der Abgangsprüfungen, sofern sich besondere staatliche Rechte an dieselben knüpfen, sowie die Bestimmung des Reglements für diese Prüfungen. An den höheren Schulen wird der Staat diese Aufsicht unbeschadet der dem Director obliegenden Verantwortlichkeit unmittelbar durch seine technisch gebildeten Commissarien, die Schulräthe, ausüben; an den niederen steht ihm zwar dieselbe Art der Aufsicht und Einwirkung zu, bei der großen Zahl derselben, welche ihm eine stetige Warnehmung seiner Rechte unmöglich macht, wird er aber die laufende Aufsicht solchen Organen übertragen, welche den einzelnen Schulen näher stehen. Von dem Zustande des Elementarunterrichts wird also die Staatsbehörde sich durch geordnete Berichtserstattung der Mittelorgane in Kenntnis erhalten, außerdem aber je nach der zu Gebote stehenden Kraft und Zeit die Schulen auch unmittelbar und in regelmäßigem Wechsel besichtigen. Derartige vermittelnde Organe sind die Local- und Kreis- (Bezirks-) Schulinspectoren und bis zu einem gewißen oben bezeichneten Grade auch die städtischen Schuldeputationen. Wer für diese Local- und Kreisaufsicht sich besonders eigne, darüber ist neuerdings mehrfach gestritten worden, und namentlich hat man von einer Seite mit Nachdruck die Forderung geltend gemacht, daß diese Aufsicht nicht durch Geistliche geführt

werden solle. Leugnen läßt sich allerdings nicht, daß die Pfarrer und Superintendenten (Decane, Erzpriester u. s. w.), wenn sie ihrer Pflicht gewissenhaft nachkommen wollen, durch die Schulaufsicht sehr in Anspruch genommen und zum Theil ihren nächsten geistlichen Obliegenheiten entzogen werden, und daß andererseits manchen unter ihnen entweder die Neigung oder die volle Befähigung zu einer lebendigen und eingreifenden Beaufsichtigung abgeht. Man hat deshalb vorgeschlagen, auch diese Aufsicht technisch gebildeten, also ehemaligen Schulmännern zu übertragen, theils weil man sich von ihnen eine fruchtbarere Einwirkung verspricht, theils um die vielen anstößige Verbindung der Schule mit der Kirche oder, wie man sich auch ausdrückt, die Abhängigkeit jener von dieser zu lösen. Allein zunächst ist hiergegen einzuwenden, daß der Aufwand an Zeit und Kraft, welcher dem Geistlichen aus der Schulinspection erwächst, sich auch für das sittlich-religiöse Gemeindeleben reichlich durch die bessere Entwicklung der Schule bezahlt macht, und was die mangelnde Neigung oder Fähigkeit der Pfarrer zu dieser Aufsicht anlangt, so hat einerseits die Staatsbehörde die Geistlichen zur gewissenhaften Warnehmung ihrer Pflicht anzuhalten und andererseits ist es für die letzteren bei ihrer sonstigen Bildung nicht schwierig, sich die erforderliche technische Einsicht anzueignen.*) Ueberdies kann man ihre Thätigkeit für die locale Schulaufsicht gar nicht entbehren; denn die Einsetzung besonderer Kreisschulinspectoren würde die stetige Aufsicht über die einzelne Schule durch einen Localinspector doch nicht überflüßig machen. Ferner würden aber jene technisch gebildeten Kreisschulinspectoren, so parador dies klingen mag, nur ausnahmsweise befähigt sein, ihre Aufsicht und Einwirkung mit der erforderlichen Freiheit und Unbefangenheit zu führen. Denn wissenschaftlich gebildete und durch die Universität vorbereitete Schulmänner lassen sich für diese Aemter weder der Qualität noch der Quantität nach in genügendem Maße ausfindig machen; werden aber dazu, wie es ja auch der Wunsch ist, ehemalige Elementarlehrer gewählt, so muß von diesen doch, einzelne Ausnahmen abgerechnet, gesagt werden, daß sie viel zu sehr in ihrer eigenen Methode befangen sind, um ein anders gestaltetes Verfahren mit voller Billigkeit würdigen oder gar für neue Unterrichtswege von einiger Bedeutung die Anregung geben zu können. Es würde also durch diese Einrichtung ein Methodenzwang herbeigeführt werden, welcher den beaufsichtigten Lehrern auf die Dauer unerträglich und für den gesammten Fortschritt des Elementarschulwesens hemmend sein würde. Endlich fällt auch der sehr bedeutende Geldaufwand, welchen die Bestellung besonderer Kreisschulinspectoren unzweifelhaft verursachen würde, gegen diese Maßregel ins Gewicht. Was aber die gewünschte Loslösung der Schule von der Kirche anlangt, so erhellt die Unräthlichkeit, ja Unthunlichkeit derselben schon aus dem, was oben über die Nothwendigkeit einer kirchlichen Jugenderziehung bemerkt wurde. Der religiöse Lehrstoff nimmt namentlich für den Elementarunterricht unabweislich ein solches Gewicht in Anspruch, er ist für die Auswahl des Lehrstoffs im Deutschen, der Geschichte, dem Gesange, ja der allgemeinen Naturkunde und demgemäß für die Anordnung der Lehrmittel (des Schullesebuchs) wie auch für die Unterrichtsmethode von solcher Bedeutung, daß die kirchlichen Behörden zur Beaufsichtigung der Elementarschulen ebenso berufen als befugt erscheinen. Dies erhellt auch noch aus einer anderen Betrachtung. Das kirchliche Leben in seiner Gesammtheit unterliegt wie jede Geistesthätigkeit einer stetigen Entwicklung, welche mit der Religionswissenschaft in enger Beziehung, z. T. in Wechselwirkung steht; Träger und Förderer dieser Entwicklung ist aber die gesammte Geistlichkeit, welche durch die Fortschritte der Theologie stets neu

*) Vgl. d. Art. Schulregiment, Erster Artikel, letzte Redactionsanmerkung. In Württemberg waren früher die Decane von Amtswegen zugleich Bezirksschulinspectoren; nach neuerer gesetzlicher Bestimmung kann letzteres Amt von ersterem getrennt werden, und so sind schon in vielen Bezirken Geistliche, welche nicht nur die Orts-, sondern gegen geringe Belohnung zugleich auch die Bezirksschulinspection zu führen haben. Die Ortsinspection steht aber überall noch den Geistlichen zu. D. Red.

befruchtet und durch ihre unmittelbaren Erfahrungen im Gemeindeleben stets zu neuer und neugestalteter Thätigkeit angeregt wird. Es ist unzweifelhaft und auch ebenso nothwendig wie unabweislich, daß diese Fortentwicklung des religiösen Lebens sich in einem bestimmten Maße auch in dem Schulunterricht fortsetzt; mithin wird die Verbindung zwischen der Schule und der Kirche nicht nur fortbestehen müßen, sondern sie kann auch nur durch die Geistlichen als Local- resp. Kreisschulinspectoren aufrecht erhalten und wirksam gemacht werden. Sofern aber jener Wunsch der Trennung der Schule von der Kirche aus Irreligiosität hervorgeht, verdient er keine Berücksichtigung, ja für jeden Ernstgesinnten nicht einmal eine Widerlegung. Hiernach ist also gesetzlich und unter Vorbehalt einzelner durch die Persönlichkeit oder durch örtliche Umstände veranlaßter Ausnahmen die unmittelbare Aufsicht über die Landschulen den Geistlichen zuzusprechen, welche für die gewissenhafte und umsichtige Führung dieser Aufsicht ihrerseits den Staatsbehörden verantwortlich sind. (Vgl. d. Art. Schule, Verhältnis zur Kirche. D. Red.)

Hiermit ist der wesentliche Inhalt eines allgemeinen Schulgesetzes umschrieben, die einzelnen Bestimmungen desselben hängen zum Theil von den besonderen Landesverhältnissen ab und können nicht überall in derselben Weise getroffen werden. In welcher Weise z. B. die Volksschule von der Gemeinde unterhalten werden soll, ob neben dem Schulgelde oder statt desselben eine besondere Gemeindeschulsteuer zu erheben und nach welchen Grundsätzen dieselbe den einzelnen Gemeindegliedern aufzuerlegen ist, ob und bis zu welchem Grade den Landschullehrern ein Theil ihres Einkommens in Ackerland und in sonstigen Naturallieferungen zu überweisen ist, von wem und nach welchem Verhältnis für die Landschulen gemischten Patronats (zwischen dem Gutsherrn und der Gemeinde) die Baulast zu tragen, wie überhaupt gemischte Patronate zu regeln, wie der Schulvorstand in den Dörfern der Art einzurichten, daß in demselben neben dem Localschulinspector die Gemeinde angemessen vertreten sei, ob und nach welchen Grundsätzen, beziehentlich unter welcher Beitragspflicht für die Elementarlehrer Pensions- und Wittwenkassen zu errichten, wie hoch die Besoldung für die Lehrer der verschiedenen Schulkategorien zu bemessen ist, und manches dem ähnliche kann nur nach den eigenthümlichen Zuständen jedes Landes, ja zum Theil nur der Provinz geordnet werden. Hier genügt es die allgemeinen Grundsätze angegeben zu haben, nach welchen jedes Schulgesetz entworfen werden muß; das Einzelne muß der Landes- oder der Provincialgesetzgebung überlassen bleiben. Sind aber in dieser Weise die allgemeinen Bahnen klar und sicher gezogen, so wird einerseits das für die sittliche und politische Entwicklung jedes Volks so überaus wichtige Schulwesen den Schwankungen enthoben, in welche unklare und unberechtigte Bestrebungen dasselbe hineinzuleiten drohen, und andererseits wird die Schulverwaltung und die Schule selbst sich um so kräftiger und freier entwickeln können. Es mag deshalb zum Schluß nur nochmals betont werden, daß bei Entwerfung eines solchen Gesetzes die größte Umsicht geboten ist; der bildsame und bildungsbedürftige Geist der Jugend ist viel zu fein, zu reich und auch zu empfänglich, um dem rohen Belieben und Eingreifen Unberufener preisgegeben zu werden. **Schrader.**

Schulgesetze, Statuten. Die Schule, welche die Vermittlung zwischen der Familie auf der einen und den beiden großen Gemeinschaften des Staates und der Kirche auf der andern Seite zu übernehmen hat, indem sie die erstere fortsetzen und erweitern, für die beiden andern ihre Glieder vorbereiten und zu einer erfolgreichen und fördernden Thätigkeit in denselben befähigen soll, gehört keiner dieser Gemeinschaften ausschließlich an, sondern hat zu allen dreien ein besonderes Verhältnis und eben deshalb auch die Einrichtungen und Ordnungen von allen dreien in mehrfacher Beziehung zu berücksichtigen und ihre eigenen unter Berücksichtigung derselben festzustellen. Die erste und nächste Berücksichtigung scheint die Familie in Anspruch nehmen zu müßen, da aus ihr die Schule hervorgeht. Aber wie die letztere die Erweiterung und theilweise Ergänzung oder Beihülfe nicht für eine einzelne Familie, sondern für eine Mehrheit von Familien bildet, die unter gewißen Umständen eine Einheit oder einen in sich abgeschlossenen Kreis ausmachen

können, wie in der Dorfschule, jedoch bei allen Schulen in größeren Gemeinden und bei allen über die Elementarschulen hinausgehenden Anstalten weder wirklich noch ihrem Begriffe nach nothwendig bilden: so kann sie von der Familie nur die allgemeinen dem Familienleben überhaupt nothwendigen Grundlagen entnehmen, wie namentlich das Verhältnis einer organischen Gliederung und einer Unterordnung der einzelnen Glieder unter ein Oberhaupt, nicht aber weitere in's einzelne gehende Bestimmungen für ihre besondere Einrichtung und Ordnung. Es sind also diese von den beiden andern Gemeinschaften, dem Staate und der Kirche zu entnehmen, bei der engen Beziehung beider zu einander nie von der einen allein, indes doch überwiegend von derjenigen, von der sie zunächst ausgegangen, und der sie am engsten verbunden ist. Daher war im Allgemeinen in früheren Zeiten (natürlich abgesehen vom Alterthum) die Ordnung der Kirche auch die der Schule, während in neueren Zeiten die Ordnung mehr und mehr vom Staate bestimmt ist. Aber ganz unberücksichtigt können die Forderungen des Staates oder der Kirche für die Schule nicht bleiben. Diese hat auch bei den von ihr allein eingerichteten und unterhaltenen Schulen die Ordnung und die Gesetze des Staats stets beachtet, und der Staat kann selbst in solchen Ländern, wo die Schule ganz von der Kirche losgerissen ist, den Religionsunterricht grundsätzlich ausschließt und nur für die intellectuelle und sittliche Entwicklung der Schüler sorgen soll, die Ordnung der Kirche nicht unberücksichtigt lassen (vgl. die religionslose Schule in Holland und ihre Früchte von W. Schwarz, Berlin 1868, und Pädagogische Bilder aus Frankreich von Dr. Schneider, Bunzlau 1868, S. 5).

Wie wir von Naturgesetzen sprechen als denjenigen Bestimmungen und Ordnungen, welche Gott, der Herr der Schöpfung, in die geschaffene Welt gelegt hat, nach denen sie bestehen, sich entwickeln und verändern soll, so können wir auch von Schulgesetzen sprechen, welche von den Machthabern der Schule (Staat oder Kirche) gegeben werden, welche ihre rechtlichen Verhältnisse nach außen bestimmen, aber auch die Richtschnur für die innere Einrichtung, Leitung u. s. w. bilden sollen. Ob der Gesetzgeber für die Schule ein Einzelner (der Landesfürst) oder eine Mehrheit (Behörden, gesetzgebende Gewalten) ist, macht hiebei keinen Unterschied. — Das Gesetz (vgl. Schulgesetz) enthält die allgemeinen Bestimmungen, nach denen das Einzelne durch die einzelnen Schulen eingerichtet und geordnet werden: ein Gesetz kann nur von dem souveränen Machthaber, oder in constitutionellen Staaten von dem Herrscher in Uebereinstimmung mit den übrigen Factoren der Gesetzgebung gegeben werden. — Verordnung wird eine solche Bestimmung genannt, wenn sie die Regierung innerhalb der allgemeinen gesetzlichen Competenz erläßt, um, sei es für Einzelnes sei es für Allgemeines eine bestimmte Ordnung, die gehörige Auseinanderfolge oder das gehörige Verhältnis der Dinge zu einander vorzuschreiben und jedem seine rechte Stelle anzuweisen. Insofern dies für die bestimmten Anstalten geschieht, bildet es die Grundlage für die Einrichtung derselben hinsichtlich des Unterrichts und der Disciplin, für die Organisation der verschiedenen Schularten — Lehrplan, Lehrmittel, Prüfungen, Berechtigungen, Anstellung und Verpflichtung der Lehrer, Arten derselben rc. Man faßt diese Verordnungen im modernen Sinne unter dem Namen „Schulordnung" zusammen (s. d. Artikel), während streng genommen dieses Wort die nach Gesetz oder Herkommen auch durch die freie Entschließung der lebendigen Träger der Schule entstandene Ordnung der Schule, das durch Gesetz oder Herkommen Gewordene bezeichnet. Gesetz und Freiheit gehen in dem höheren Begriff Ordnung auf: denn Ordnung ist das zu freier Bethätigung gelangte, in seiner Wahrheit und Schönheit anerkannte, zum Leben gewordene Gesetz." Palmer evangel. Pädagogik 3. Auflage S. 43.

Wenn aus den allgemeinen gesetzlichen Bestimmungen oder aus der allgemeinen Schulordnung (nach dem oben bezeichneten Begriffe im modernen Sinn) für einzelne Schulen, namentlich eigenthümlicher Gattung, solche Bestimmungen oder Satzungen zusammengestellt werden, durch welche die Verbindlichkeiten und Pflichten, wie die Rechte ihrer Glieder, also die Bedingungen der Aufnahme, der der Anstalt zu gewährenden Rechte und der von ihr zu fordernden Leistungen ausgesprochen werden: so werden diese „Statuten"

oder Satzungen genannt. Wie alle rechtlichen Gesellschaften, Vereine oder größere Körperschaften, Zünfte, Innungen, Universitäten u. s. w. solcher Statuten bedürfen, um das Maß ihrer Rechte und Pflichten für alle, welche denselben zutreten wollen, klar und bestimmt zu bezeichnen: so bedürfen ihrer auch alle diejenigen Lehranstalten, welche einen von den allgemeinen Bestimmungen abweichenden Zweck verfolgen, wie Fachschulen, oder das allen gemeinschaftliche Ziel durch besondere Einrichtungen zu erreichen suchen, wie geschlossene Anstalten, Pädagogien, Alumnatsschulen u. s. w. Daher bestehen solche Statuten für das Joachimsthalsche Gymnasium zu Berlin, sofern den wesentlichen Theil desselben das Alumnat ausmacht, für die Landesschule Pforta, für das Pädagogium zu Halle, für das Pädagogium zu Putbus u. s. w. Dieselben können sich beschränken auf Angabe der wesentlichen Bedingungen der Aufnahme und des Zweckes der Anstalt, wie die Statuten für das Königl. Pädagogium zu Putbus (vgl. Wiese Verordnungen Th. 1 S. 271), oder sie können alles dasjenige umfassen, was den Charakter, den Zweck, die ganze innere Einrichtung, Verwaltung, die Berechtigungen und Verpflichtungen u. s. w. der Anstalt betrifft, wie das sehr genaue und ausführliche Statut für das Pädagogium des Klosters Unser Lieben Frauen zu Magdeburg (vgl. Wiese, das höhere Schulwesen in Preußen S. 659—663). Das aus 13 Paragraphen bestehende Statut für das Gymnasium und die damit verbundene Realschule zu Colberg giebt sogar in § 1—5 das regelmäßig festgesetzte Verhältnis zwischen Staat und Stadt über Gründung und Erhaltung der Anstalt an, in den folgenden Paragraphen Zweck und Ziel derselben und die zur Erreichung desselben führenden Einrichtungen (vgl. Wiese das höhere Schulwesen in Preußen S. 663 und 664). Je mehr Eigenthümlichkeiten eine Anstalt in sich trägt, um so ausführlicher werden die Statuten ausfallen, wie das Statut für das Kloster U. L. F. in Magdeburg und die Statuten für das Gymnasium zu Gütersloh (vgl. Wiese a. a. O. S. 664—667).

Verschieden von diesen Statuten sind die „Schulgesetze," wie sie öfter genannt werden, oder „die Schulordnung," wie sie ebenfalls genannt und treffender bezeichnet werden. Unter „Schulgesetzen" werden nämlich diejenigen Vorschriften und Bestimmungen verstanden, welche aus den allgemein geltenden gesetzlichen Bestimmungen zur Geltung und Nachachtung für Schüler einer einzelnen Anstalt und deren Angehörigen herausgehoben und zusammengestellt werden. Man hat gegen die Bezeichnung „Schulordnung" eingewandt, daß in solchen Zusammenstellungen nicht enthalten sei, was schon ist, sondern was erst werden, und wie es sein und daher von den Gliedern der Anstalt beobachtet werden sollte. Indes hat in der Regel doch eine bestimmte Schule auf Grund der allgemeinen gesetzlichen Vorschriften schon eine bestimmte Ordnung gewonnen, welche im wesentlichen feststeht und beobachtet wird — und insofern gilt sie einem später eintretenden Gliede als eine objectiv ihm entgegentretende, schon begründete Ordnung, von der er nur Kenntnis zu nehmen und das er zu beobachten, in die er sich hineinzufügen hat. Wie sehr die beiden Begriffe des Gesetzes, dessen, was geboten oder verboten wird, und der Ordnung, dessen, was schon besteht und nur bekannt gemacht werden soll, gerade in diesen Schulgesetzen durcheinander gehen, ergiebt sich auch schon aus der Fassung derselben. Das Gesetz verlangt die Form des Gebots oder Verbots mit „sollen" oder ähnlichen Ausdrücken und Wendungen; die Ordnung die Form der Erklärung mit „so ist es oder so geschieht es," z. B. „der Unterricht beginnt des Morgens 8 Uhr, des Nachmittags 2 Uhr." Statt nun in dieser Form weiter fortzufahren: „die Schüler versammeln sich daher in der Zeit von 10 Minuten vor 8, bezüglich 2 Uhr bis 8, bezüglich 2 Uhr in ihren Classen" heißt es gewöhnlich in Form des Gebots: „die Schüler haben sich . . . . einzufinden oder „die Schüler dürfen höchstens 10 Minuten vor 8 Uhr und spätestens bis 5 Minuten nach 8 Uhr u. s. w. in der Schule erscheinen." Es hat dies seinen Grund darin, daß einiges in diesen Einrichtungen feststeht, wie der Anfang der Lectionen, das von dem Verhalten der einzelnen Schüler unabhängig ist, anderes zwar ge-

fordert, aber nicht von allen erfüllt wird, wie z. B. das rechtzeitige Eintreffen in der Schule.

Mögen wir indes die Zusammenstellung solcher Bestimmungen Gesetze oder Ordnungen neunen, so fragt sich vor allem, was der Zweck derselben ist, es fragt sich, ob dieselben dazu dienen sollen, die Schulzucht, die Erziehung der Schüler zur Sittlichkeit, Ordnung und Wohlanständigkeit zu fördern, auf die Bildung des Willens der Schüler einzuwirken und somit den einen wesentlichen Zweck der Schule neben dem Unterricht, den der Erziehung, zu unterstützen und die Erreichung desselben zu sichern. Aber es ist wohl allgemein anerkannt, daß sich dieser Zweck der Schule am wenigsten durch bestimmt formulirte Vorschriften im einzelnen erreichen läßt, die Schulzucht (Erziehung durch die Schule) ist theils nur durch fortgesetzte Gewöhnung und Uebung zu erreichen, theils so sehr das Werk des persönlichen Einflusses des Lehrers, daß ohne diesen die am sorgfältigsten formulirten nnd am zweckmäßigsten ausgesuchten Vorschriften nichts ausrichten, wo aber eine tüchtige Persönlichkeit des Lehrers vorhanden ist, dieselben ganz unnöthig sind. In solchen Schulen also, die wesentlich oder allein von der Persönlichkeit eines Lehrers abhängen, muß die Aufstellung oder Bekanntmachung gewißer gesetzlicher Vorschriften für das Verhalten der Schüler etwas auffallendes haben; denn im glücklichsten Falle nützen sie nichts, sie können aber sogar und zwar sehr leicht schädlich wirken, einmal durch die den Menschen angeborne Neigung zum Widerspruch gegen das Gesetz (nitimur in vetitum), sodann durch Abschwächung der Lehrerauctorität, insofern klügere Schüler herausfinden, daß neben oder über dem Lehrer noch ein Gesetz des Buchstabens stehe, daher können wir auch die in dem dritten vom Superintendenten Christoph Heymann verfaßten Theile der sächsischen Schulordnung vom 17. März 1773*) enthaltenen Bestimmungen über Einführung von Schulgesetzen in Volksschulen nicht billigen. Kap. 20 dieser Schulordnung handelt nämlich „von besonderen Schulgesetzen:" es sollen nach Inhalt dieser Schulordnung, wie nach der besonderen Beschaffenheit einer jeglichen Schule kurze Gesetze oder Regeln für die Schulkinder, wo dieselben noch nicht vorhanden und eingeführt sind — von dem Pfarrer des Ortes abgefaßt, von dem Superintendenten einer jeden Diöces untersucht und entweder gedruckt oder mit Fracturschrift auf starkes Papier geschrieben und in der Schulstube an einer Wand also aufgehängt werden, daß sie von den erwachsenen Kindern können gelesen werden. „Solche Schulregeln (heißt es weiter) sind je zuweilen von einem der größten Schulknaben laut und langsam vorzulesen und von dem Lehrer den sämmtlichen Schulkindern einzuschärfen." Nach Kap. 21 „soll diese erneuerte Schulordnung allen Eltern u. s. w. bei aller Gelegenheit, sonderlich in den Schulpredigten vorgehalten, erläutert, die Nothwendigkeit und der Nutzen der Schulgesetze gezeigt, auch deren Beobachtung und Beförderung bestens empfohlen werden." Also in der Land- oder Volksschule besondere — geschriebene oder gar gedruckte — Gesetze! Jedenfalls eine Einrichtung von sehr zweifelhaftem Nutzen, unnöthig für einen tüchtigen Lehrer, nachtheilig für einen untüchtigen, weil seine Untüchtigkeit in Handhabung von Zucht und Ordnung durch die Abweichung von den Forderungen der Gesetze um so klarer hervortreten muß. — Mit Recht sagt Palmer evangel. Pädagogik 3. Aufl. S. 495: „Die Ordnung in der Schule muß realisirt sein im Lehrer selbst, muß an ihm sichtbar werden als ein ihm selbst zur andern Natur gewordenes Gesetz, das für ihn persönlich ein Lebenselement ist." —

Je beschränkter der Umfang der Schule, je elementarer der Standpunct derselben, um so wichtiger ist dies Verhältnis, um so leichter läßt es sich verwirklichen. Wenn in der Familie vom Vater als dem Haupte und Hausherrn die Ordnung derselben ausgeht, deren Grund sein Wille ist ohne besonderes Gesetz, und die schon einen Mangel zu erkennen giebt, wenn dieser Wille wiederholt ausgesprochen werden muß: so erscheint der Lehrer einer einclassigen Schule ebenfalls als das Haupt in derselben, dessen Wille oder

*) Vormbaum evangel. Schulordnungen Th. III. S. 613—699. Weber systematische Darstellung des im Königreiche Sachsen geltenden Kirchenrechts Th. 2 S. 1014.

besser dessen Haltung und Wort Gesetz und Ordnung darstellen. Sind nun die Bedingungen zu einem gesunden Organismus der Schule vorhanden, auf der andern Seite ein auf religiösem Grunde beruhendes und wohlgeordnetes Familienleben, aus dem das Kind in die Schule eintritt, auf der andern ein mit den erforderlichen Kenntnissen ausgerüsteter und, was hiebei das Wesentlichste, mit den erforderlichen Gaben des Geistes und Herzens, namentlich auch mit der durch Gottes Gnade (Hebr. 13, 9) festgewordenen Willenskraft ausgestatteter Lehrer; so bildet die Schule eine treffliche Erweiterung der Familie und einen wohlgeeigneten Untergrund, um neben dem Unterricht die nicht minder wichtige, ja oft wie schwierigere, so auch für das Leben einflußreichere Aufgabe der Zucht (Erziehung) mit Erfolg lösen zu können, und zwar zunächst die ihr zugeführten Kinder im Gehorsam zu erziehen. Das erste Moment zu demselben ist für das Kind die Achtung vor der mit gereifterer Einsicht und stärkerem Willen ihm gegenüberstehenden Persönlichkeit des Lehrers, die ihm zunächst Furcht einflößt. Aber diese Furcht geht bald in Ehrfurcht, Liebe und Vertrauen über, sobald das Kind unverdorben, der Lehrer ein rechter Lehrer] ist, überhaupt die oben angegebenen Bedingungen erfüllt sind. Der aus Liebe und Achtung oder Ehrfurcht geleistete Gehorsam wird auf dieser Stufe das zu erstrebende Ziel sein. Wohl wird es schon wie in der Familie, so auch in der Schule für das unmündige Kind nicht an dem Gefühle fehlen, daß Eltern und Lehrer Stellvertreter Gottes sind, aber das klare Bewußtsein und die volle Ueberzeugung, daß dieser Gehorsam in dem Herrn zu üben sei, wird erst von dem gereifteren, von dem auch sittlich gereiften und religiös geförderten Schüler zu erwarten sein. Sie setzt aber auch einen Lehrer voraus, der an sich selbst das Wehen des heiligen Geistes erfahren hat und seine Schule zu einer „Werkstätte des Heiligen Geistes“ zu machen weiß (vgl. Württemberg, erneuerte Schulordnung vom J. 1729, Kap. IX. in Vormbaum Schulordnung Th. 3. S. 304 f. Heppe Geschichte des deutschen Volksschulwesens Band 2. S. 140 u. ff.)

Sobald die Schule sich zu mehreren Classen erweitert, wird gerade diese Aufgabe für dieselbe schwieriger zu lösen, während die Aufgabe des Unterrichts leichter erfüllbar wird. In den mehrclassigen Elementarschulen, wie auch in den mit höheren Lehranstalten (Gymnasien, Realschulen I. und II. O. ꝛc.) verbundenen Vorschulen wird in der Regel einem Lehrer der ganze Unterricht und die vollständige Aufsicht einer bestimmten Classe anvertraut: damit ist ein im Vorhergehenden näher geschildertes der einclassigen Schule ähnliches Verhältnis gegeben; ähnlich ist also auch die Aufgabe, ähnlich die Lösung derselben, so daß es auch für diese der Aufstellung besonderer Schulgesetze nicht bedarf.

Anders gestaltet sich dieses Verhältnis in allen den Mittel- und höheren Schulen, in welchen wegen der für den Unterricht erweiterten Aufgabe in den einzelnen Classen mehrere Lehrer unterrichten, die Erziehung also nicht mehr von einer Persönlichkeit gehandhabt und geleitet wird. Um daher die für die Erziehung so wesentliche Einheitlichkeit trotz der Mehrheit der Lehrer zu erzielen und festzuhalten, bedarf es besonderer Anordnungen und Einrichtungen. Die Leitung der Schule wird, was ja auch aus anderen Gründen erforderlich ist, einem Manne (Rector, Director) übergeben; es wird ferner eine für alle an und in der Schule Beschäftigte geltende Ordnung (Schulordnung, Schulgesetze) nach den allgemein geltenden gesetzlichen Vorschriften unter Berücksichtigung der localen und besonderen Verhältnissen entworfen und festgestellt. Diese ist zunächst nur ein Buchstabe, wie jedes Gesetz und kann Leben und Macht erst durch die lebensvolle Anwendung der mit ihrer Handhabung und Ausführung betrauten Personen erhalten, gewährt aber für diese eine gewiß nicht zu unterschätzende Einheit und gemeinschaftlich zu beobachtende Norm und kann so zu einer sehr heilsamen Schranke und einem ebenso förderlichen Bande für die verschiedenartig angelegten Persönlichkeiten werden. Sie kann am leichtesten entbehrt werden, wenn der Leiter des Ganzen eine entschiedene Persönlichkeit und von so bedeutender günstiger Begabung ist, daß er durch dieselbe alle seine Mitarbeiter zu beherrschen und ohne äußere Mittel, auch ohne Hinweis auf die für sie

verpflichtenden gesetzlichen Bestimmungen zu bewegen weiß, sich seinen Anordnungen anzuschließen, seinem Willen zu fügen und denselben als das lebendige Gesetz anzusehen. Dadurch gewinnt dasjenige, was für die Erziehung so wichtig und förderlich ist, das Individuelle, Persönliche, eine so bedeutende Geltung und einen so durchgreifenden Einfluß auf die ganze Einrichtung und Ordnung einer Schule oder Erziehungsanstalt. Dies ist es gerade, wodurch einzelne Schul- und Erziehungsanstalten in England so Bedeutendes und von Sachkennern rühmlich Anerkanntes geleistet haben, wie die des berühmten Arnold in Rugby (s. d. Art.). Wie klar auch das Beispiel Englands beweist, daß die Volksbildung, rein der Privatpflege überlassen, mangelhaft und unvollständig bleibt, so zeigt es doch andrerseits, wie wichtig und erfolgreich eben die in Privaterziehung und Privatschulen hervortretende Persönlichkeit für die Erziehung ist. Aber eine auch nur theilweise Uebertragung der Einrichtung oder Ordnung jener Schulen, wie die Arnolds zu Rugby oder in den sogenannten Universitäten Oxford und Cambridge, die bekanntlich hinsichtlich des Ziels und der Leistungen mehr unsern früheren Klosterschulen als Universitäten nach unserer Auffassung gleichen, ist darum nicht wohl möglich, weil sie ganz eigenthümlich dasteht und entweder ganz mit der Persönlichkeit des Leiters übereinstimmt, daher kaum, wenigstens nicht unmittelbar von einer andern Persönlichkeit benutzt werden kann oder mit dem ganzen Charakter der Anstalt steht und fällt, daher eine Uebertragung auf eine andere nicht gestattet. Ein solches Verhältnis ist am leichtesten hergestellt und bewahrt in rein privaten Anstalten, deren Director in der Regel zugleich auch der Eigenthümer der Schule ist. Es findet sich indes ebenso ausgeprägt in den auf Stiftungen beruhenden englischen Schulen, welche zwar nicht wirkliche Staatsanstalten sind, sich aber doch dem Charakter derselben nähern und daher auch public schools genannt werden. Den Directoren derselben, welche in der Regel von einem Curatorium gewählt werden, ist eine große Gewalt eingeräumt, namentlich in Bezug auf Lectionsplan, Disciplin, Schulgesetze u. s. w., zuweilen selbst in Bezug auf die Wahl der Lehrer, so daß nicht allein die erforderliche Einheit in der ganzen Leitung der Anstalt durch den Director leichter erreicht werden kann, als auf deutschen öffentlichen Schulen, sondern es auch dem Director nicht schwer wird, seinen Charakter der ganzen Schule aufzuprägen. *)

Auch bei uns fehlt es in der Geschichte der Schule an einzelnen Persönlichkeiten nicht, welchen dies trotz der Einrichtungen der deutschen Schulen gelungen ist (Ilgen in Schulpforta, Maierotto auf dem Joachimsthal'schen Gymnasium).

Da aber solche Persönlichkeiten selten sind, welche sich selbst zum belebenden und bestimmenden Mittelpuncte des Collegiums und der Schule auch ohne äußere und gesetzliche Handhaben zu machen wissen, sich mithin das Verhältnis zwischen dem Director und seinen Amtsgenossen zu einem mehr gesetzlich geregelten, als rein persönlichen ausbilden wird, überdies bei dem öfters eintretenden Wechsel der Leiter eine feste objectiv bestimmte Ordnung in der Schule erhalten werden muß, so werden diejenigen Vorschriften, welche eine solche enthalten und bezwecken, in irgend einer Weise zusammengestellt werden müßen, und zwar zunächst um der Lehrer willen. Diese Vorschriften — Schulgesetze oder Schulordnung (vrgl. S. 76) — können natürlich das rechte für eine segensreiche Wirksamkeit erforderliche Verhältnis zwischen Director und Lehrer nicht schaffen, aber sie können für dasselbe eine gewiße Grundlage bilden, auf der sich ein solches bei genauer Beachtung leicht aufbauen und mittels deren sich manches das gute Vernehmen und ein ineinandergreifendes Wirken der Collegen leicht störendes Hindernis beseitigen läßt, während ohne dieselbe eine verschiedenartige Auffassung und Behandlung mancher an sich unwichtiger Puncte in der hergebrachten Ordnung eine Empfindlichkeit oder Gereiztheit, ja selbst eine gewiße Entfremdung von der einen oder andern Seite hervorrufen kann, die nicht nur augenblicklich ein collegialisches Zusammenwirken stört oder erschwert, sondern sogar auf langehin unmöglich macht! — Es ist ferner wichtig, daß dem Lehrer

*) Vergl. Wiese deutsche Briefe über englische Erziehung. S. 8 und ff.

durch die Schulgesetze der Umfang dessen, worauf er so gut als jedes andere Mitglied des Collegiums zu sehen hat, stets sichtbar vor Augen und im Gedächtnis bleibe und er sich nicht in Bezug auf so manche Anordnungen und Veranstaltungen eine Sorglosigkeit zu Schulden kommen lasse, ihm auch von außen immer wieder die Verpflichtung entgegentrete, über die Aufrechterhaltung der gesetzlichen Ordnung in der Classe und außerhalb derselben, in der Schule und außerhalb derselben zu wachen und auch den kleinen Dienst nicht für zu gering zu achten.

Eine Zusammenstellung der Schulgesetze ist ferner nothwendig um der Schüler willen. Die in der Person des Lehrers den Schülern entgegentretende Auctorität — entsprechend der des Vaters in der Familie — reicht weder für alle Schüler noch für alle Zeit und für alle Verhältnisse aus. Weil die Schule die Familie niemals vollständig ersetzen, niemals allein mit den der Familie eigenthümlichen Mitteln und Mächten walten kann, aber auch eine umfassendere Aufgabe als die Familie hat, insofern sie namentlich die beiden großen Gemeinschaften, den Staat und die Kirche, für welche sie ihre Zöglinge geschickt machen will, auch im Keime und in Wahrheit vorbildlich in sich darstellen soll: so muß hiervon frühzeitig den Schülern eine Ahnung werden, so muß sich ihrem Geiste und ihrem Gemüthe dasjenige einprägen, wodurch sie innerlich befähigt werden, ihrer Bestimmung in jenen großen Gestaltungen des Lebens zu genügen. Dazu gehört wesentlich eine geregelte Ordnung, ein Zusammenfügen der einzelnen Glieder in einander, die Unterordnung des einen unter das andere, aller unter ein gemeinsames Haupt. Diese muß in der Schule herrschen und dem eintretenden sofort bemerkbar werden, mag auch der Eindruck davon nicht bei allen gleich sein. Diejenigen, welche die Kenntnis und Achtung vor einer solchen Ordnung aus der Familie mitbringen, werden sie auch in der Schule leicht wieder erkennen und sich ihr ebenso leicht fügen; andere, welche sich im Hause freier bewegt, überhaupt an eine gewiße Ungebundenheit des Lebens gewöhnt haben, vielleicht lebhafteren Wesens sind, werden sich schwerer und erst allmählich an die Erkenntnis gewöhnen, daß man in der Schule nicht nach Belieben treiben dürfe, was man wolle; aber wichtiger ist, zumal die eben bezeichnete Unbefangenheit nicht häufig ist und sich jedenfalls durch das Beispiel der älteren Schüler bald verliert, daß die Schüler erkennen oder wenigstens ein Gefühl davon erhalten, daß nicht das subjective Urtheil oder Belieben des Einzelnen, selbst nicht des Lehrers, das Entscheidende sei, sondern daß über demselben ein objectiv, anerkannt Gesetzliches stehe, dem sich der Einzelne unterordnen muß. So hoch der persönliche Gehorsam gegen den Willen und die Auctorität des Lehrers zu schätzen ist, so muß er sich weiter entwickeln zu dem Gehorsam gegen das Gesetz, das ihm in irgend welcher äußeren Form entgegentritt, das aber seine Geltung und Macht durch die ganze Einrichtung der Schule und des Lehrercollegiums erhält, das um so höher gehalten wird, als auch die Lehrer es als eine über ihnen stehende Gewalt anerkennen, die sie nicht nach Belieben beugen können, sondern der sie sich mit ihrem Belieben beugen müßen. Dadurch mag zunächst eine gewiße Gesetzlichkeit (Legalität) in dem Verhalten der Schüler entstehen, die keineswegs so hoch steht, als die durch das Vorbild gewirkte sittliche Haltung und nicht als das zu erstrebende Ziel aufgefaßt werden darf. Aber theils ist sie an sich nicht gering anzuschlagen, theils wohl zu beachten als eine Vorstufe zur Sittlichkeit, als ein Mittel, durch welches die Schüler zur Sittlichkeit gewöhnt und ihr zugeführt werden. Anfänglich läßt sich, namentlich für die unmündigen und weniger gereiften, die Sittlichkeit von der Gesetzlichkeit noch nicht mit klarem Verständnis und deutlichem Bewußtsein trennen (Döderlein, Reden Th. 1, S. 45 ff.). Es handelt sich bei ihnen zunächst um die Pflicht des Gehorsams, dieser Grundlage aller echten Schülertugenden, und pünctliche Befolgung des in der Ordnung der Schule äußerlich vorgezeichneten oder im Willen oder Wort des Lehrers ausgesprochenen Gesetzes. Damit aber hiervon den Schülern der volle Eindruck werde, muß natürlich vor allem die Schule selbst das Bild einer geregelten Ordnung darstellen, die auf der richtigen Verbindung von Gesetz und Freiheit beruht (s. o.). Diese, die Freiheit,

ist ohne das Gesetz in keiner geordneten Gemeinschaft denkbar, so lange noch die Sünde im Menschen herrscht: erst die Freiheit der Kinder Gottes bedarf des Gesetzes nicht mehr: ohne Gesetz würde die Schule in einen Tummelplatz wilder Lust und Unordnung ausarten, nicht zum Bilden und Erziehen, nur zur Verwilderung und Verwahrlosung geeignet. Also keine Schule ohne Gesetz! Aber eine Schule ohne Freiheit nur nach dem Buchstaben des Gesetzes? Eine solche Schule könnte zwar existiren, wenn nicht zum Bilden und Erziehen, so doch zum Unterrichten und Abrichten, würde aber nur zu einer Maschine, zu einer Dressiranstalt werden, wie sie leider noch viel zu häufig auch in evangelischen Landen um äußerer Zwecke oder Bedürfnisse willen geduldet werden. Nimmer könnte und kann eine solche Schule befähigt werden, für das Leben, in dem überall der Gegensatz von Freiheit und Gesetz herrscht, zu bilden, nimmer den Menschen zum Ebenbild Gottes zu erziehen. Die Freiheit bedarf zuerst der Beschränkung durch das Gesetz, kann erst allmälig gewährt und ausgedehnt werden, und zwar in dem Maaße, als aus der Gesetzlichkeit und Gewöhnung die Sittlichkeit sich entwickelt, als der einzelne das Gesetz in sich selbst aufnimmt und das bis dahin ihm äußere Gesetz als sein eigenes anerkennt, dem er nicht mehr aus Zwang, sondern aus Einsicht und innerer Ueberzeugung gehorcht. Dies aber zu bekunden durch seine Handlungsweise, Zeugnis abzulegen von der in ihm allmählich zur Herrschaft gelangenden freien Sittlichkeit, dazu muß ihm die erforderliche Freiheit gegeben werden; und so kann er hingeführt und erzogen werden zu der sittlichen Freiheit, die ihn bei dem Austritt aus der Schule und beim Eintritt in die verschiedenen Lebenskreise vor sittlichen Verirrungen bewahrt. Das wird am leichtesten geschehen, wenn er in das Leben die Gewöhnung an eine solche Ordnung mitbringt, in welche sich wie in einen höheren Begriff Gesetz und Freiheit vereinigen.

Endlich und besonders sind Schulgesetze für die Eltern der Schüler nothwendig, damit diese die Schule wenn auch nicht in ihrer ganzen Bedeutung und Wirksamkeit, doch in soweit als eine selbstständige, in sich geschlossene und berechtigte Gemeinschaft anerkennen, die um ihre Aufgabe zu lösen, neben den mancherlei ihr obliegenden Verpflichtungen auch gewiße Rechte in Anspruch nehmen muß, nnd zwar besonders solche, welche die Eltern bis dahin allein geübt haben, und welche aufzugeben und zwar zu Gunsten der Schule, ihnen ebendeshalb nicht leicht wird. Es ist daher für alle solche Schulen, welche in fortwährendem, täglichem Verkehr mit den Eltern ihrer Zöglinge stehen, insofern diese täglich aus der Familie kommen und wieder in dieselbe zurückkehren, nothwendig, eine bestimmte Schulordnung aufzustellen, damit die Rechte und Pflichten, welche beiden in Bezug auf das gemeinsame Object ihrer Thätigkeit, die Schüler, zustehen, genau festgestellt werden. Zwar kann gesetzlich die Scheidelinie zwischen Schule und Haus nur allgemein, nicht scharf und unverrückbar festgestellt werden: es muß, wenn die gemeinschaftliche Einwirkung auf die Erziehung segensreich sein soll, die Liebe der Eltern und Lehrer zu dem gemeinsamen Zöglinge sich so kräftig und unneigennützig erweisen, daß diese feine Linie wohlbeachtet und inne gehalten werde. Indes lassen sich doch viele Puncte genau feststellen und dadurch viele Conflicte vermeiden, welche ohne schriftliche Abfassung von Schulgesetzen fortwährend entstehen, den Frieden zwischen Haus und Schule leicht stören und wenn auch nicht den Unterricht, so doch die Erziehung der Kinder durch die Schule erschweren oder gar unmöglich machen. Die Eltern müßen an solchen Schulgesetzen inne werden, daß die von der Schule in Anspruch genommenen Rechte mit ihrem ganzen Wesen eng verbunden sind, und nicht von ihren Zugeständnissen abhängen, daß sie namentlich die Zucht der Schule zu achten haben, sie nicht durch ein von dem Geiste der Schule abweichendes oder demselben gar entgegentretendes Verfahren stören und vereiteln dürfen. Wenn demnach gerade diese Seite bei den Schulgesetzen besonders zu beachten und hervorzuheben ist, so müßte es streng genommen zweckmäßiger erscheinen, dieselbe in zwei Theile zu sondern, in solche Bestimmungen, welche nur die Eltern oder deren Stellvertreter, und in solche, welche nur die Schüler zu beachten haben. Indes lassen sich

die einzelnen Vorschriften nicht so genau von einander trennen, z. B. in Bezug auf den Schulbesuch, theils und besonders hat die Schule direct den Eltern nichts zu gebieten oder zu verbieten, darf vielmehr ihre Forderungen in der Regel nur an ihre Zöglinge und durch diese indirect auch an die Eltern richten. Aus diesem Grunde aber ist um so wichtiger, daß diesen gleich bei der Uebergabe der Kinder an die Schule genau und zur fortgehenden Beachtung mitgetheilt wird, was für besondere Forderungen diese an ihre Kinder stellt, und welche Verpflichtungen sie also selbst damit in Bezug auf ihre Kinder und somit gegen die Schule übernehmen. Auch lehrt die Erfahrung, daß die Aufstellung einer bestimmten Schulordnung vielmehr durch das Verhältniß zu den Eltern als durch die Rücksicht auf die Schüler veranlaßt wird. Mehrere sprechen dies durch einen besonderen Paragraphen aus: so lautet der letzte zwanzigste Paragraph der Schulordnung des Königl. Wilhelms-Gymnasium zu Berlin: „Die Eltern und deren Stellvertreter verpflichten sich, indem sie ihre Söhne und Pflegebefohlenen dem K. W. G. übergeben, auch ihrerseits zur Aufrechterhaltung der Schulordnung desselben." Fast gleich lautet §. 20 der Luisenstädtischen Gewerbeschule zu Berlin, enthält aber noch den Zusatz: „Wenn die Eltern oder der Vormund eines Schülers solcher Verpflichtung nicht nachkommen, auch nachdem sie amtlich an dieselbe erinnert worden sind, so muß der betreffende Schüler die Schule verlassen" (vgl. Wiese, Verordnungen u. Gesetze, Abth. 1 S. 351 f. S. 353—355). — Aus diesem Verhältnisse erklärt es sich ferner, daß geschlossene Anstalten, welche durch ihre Zöglinge nicht in täglichem Verkehr mit dem Elternhause stehen, das Bedürfnis einer besonders aufgestellten (gedruckten) Schulordnung weniger oder gar nicht haben und sich daher begnügen, in Statuten (s. o. S. 76) die Bedingungen der Aufnahme mit einer Angabe über Ziel und Wesen der Anstalt im allgemeinen zur Kenntnis von Eltern oder Vormündern zusammenzustellen. Wie an mehreren der S. 76 genannten Anstalten ist auch bei dem K. Pädagogium zu Putbus keine gedruckte Schulordnung (Schulgesetze) vorhanden, es werden den Zöglingen halbjährlich beim Beginn des Semesters die wichtigsten Bestimmungen aus der für das Pädagogium von der Aufsichtsbehörde genehmigten Haus- und Schulordnung vorgelesen und somit theils in Erinnerung gebracht, theils (den neueingetretenen) bekannt gemacht. Es wird durch diese Einrichtung besonders bezweckt, daß das G e s e t z l i c h e in der Haus- und Schulordnung möglichst zurücktrete, diese vielmehr zur Sitte werde, an welche die Neueintretenden mehr durch das Beispiel der älteren Schüler, als durch die Furcht vor dem Gesetz gewöhnt werden. Aehnliche Einrichtungen finden sich auf den übrigen geschlossenen Anstalten (Pädagogien, Klosterschulen, Alumnaten, Ritterakademien rc.). Vgl. den Art. Alumnate, besonders unter 2.

Im allgemeinen hat sich für die Entwerfung und Feststellung der Schulgesetze oder Schulordnungen in Preußen folgendes Verfahren gebildet: Aus den allgemeinen über Einrichtung der Schulen, Verhalten der Schüler in der Schule und außerhalb derselben bestehenden Verordnungen und Gesetzen werden diejenigen Bestimmungen herausgehoben, welche für eine bestimmte Anstalt die wichtigsten und beachtungswerthesten zu sein scheinen, von dem Director, dem Lehrercollegium oder Curatorium der Schule zusammengestellt und der zunächst vorgesetzten Schulbehörde (für die höheren Lehranstalten dem Kgl. Provincialschulcollegium) zur Durchsicht bezw. Revision und schließlichen Genehmigung vorgelegt. Es werden sich natürlich in allen solchen Schulordnungen vielfach dieselben Bestimmungen wieder finden, dennoch wird keine derselben der andern, auch nicht in derselben Provinz und bei Schulen derselben Gattung ganz gleich sein, obwohl der Fall nicht selten ist, daß eine frühere schon für eine Anstalt entworfene und genehmigte Schulordnung von einer andern beim Entwurf einer eignen zu Grunde gelegt und im wesentlichen angenommen wird. Im allgemeinen herrscht dasselbe Verfahren auch in Bayern für die speciellen Schulgesetze an den höheren Lehranstalten. Im J. 1830 wurde dort eine neue im wesentlichen noch jetzt geltende

Schulordnung publicirt.*) Dieselbe leistet von vorn herein auf eine allgemeine Uniformirung aller Gymnasien des Landes Verzicht und legt die Abfassung der für die einzelnen Anstalten gewünschten Schulgesetze in die Hände der betreffenden Lehrercollegien. „Der Gymnasialdirector," heißt es in derselben, „hat in Verbindung mit den Lehrern zur Einhaltung eines festgeregelten Lebens der Schüler besondere, den Bedürfnissen des Jünglings und den Verhältnissen des Orts entsprechende Schulsatzungen zu entwerfen und nach erfolgter Genehmigung der Kreisregierung in Anwendung zu bringen." (Döderlein, Schulreden a. a. O. S. 41—42).

Durch ein solches Verfahren wird auf der einen Seite die für Anstalten eines und desselben Landes wünschenswerthe und gewißermaßen nothwendige Gleichförmigkeit und Uebereinstimmung gewahrt, auf der andern die Eigenthümlichkeit der Personen und die besonderen Bedürfnisse und Verhältnisse des Ortes und der Zeit zweckmäßig berücksichtigt, und so das wahre Leben und die freie Entwicklung in der Jugendbildung und Erziehung bei maßvoller Beschränkung gefördert. Es wird dadurch vermieden, was bei einer zu weit gehenden Ausdehnung allgemeiner Verordnungen auf alle einzelnen Anstalten nicht zu vermeiden', daß viele Abweichungen und Ausnahmen von denselben nach der Eigenthümlichkeit der besonderen Anstalt zu machen sind, und dem Uebelstande vorgebeugt, daß manche der allgemeinen gesetzlichen Bestimmungen, als für eine bestimmte Anstalt nicht anwendbar, umgangen werden müßen, ohne daß solche Umgehungen mit Recht zur Bestrafung gezogen werden könnten, worunter natürlich das Ansehen des Gesetzes leidet.

Wie auf diese Weise mit der allgemeinen Gesetzgebung eines Landes die besondere für die einzelnen Schulen in zweckmäßiger Weise verbunden und in Uebereinstimmung gebracht werden kann: so ist es nicht minder Aufgabe derer, welche die Schulgesetze für die einzelnen Anstalten zu entwerfen und festzustellen haben, die allgemeinen Vorschriften mit den besondern Bestimmungen in gehörigen Einklang zu bringen, das Princip der Individualisirung, das in gewißem Sinne das Princip der Erziehung ist, festzuhalten, aber durch dasselbe die Allgemeinheit oder Allgemeingültigkeit des Gesetzes nicht zu sehr zu beschränken. Denn es würde durch die übermäßige Zurückdrängung der letzteren und Hervorhebung des ersteren die bedeutende Macht, welche für die Erziehung der Jugend namentlich zum öffentlichen Leben und für die großen Gemeinschaften, in welchen dasselbe zur Darstellung kommt, in der Objectivität des Gesetzes und in der Gemeinschaft liegt, welche die Schule ihren Gliedern zum Bewußtsein bringt, ganz unbenutzt bleiben. So würde es z. B. eine Unterdrückung des ersteren Princips sein, wollte man in den Schulgesetzen einen allgemeinen Strafcodex aufstellen, so daß der Lehrer die Strafen nach demselben für die vorgekommenen Uebertretungen der gesetzlichen Vorschriften ohne weiteres zu bestimmen hätte, d. h. ohne irgend welche Berücksichtigung der Person des Thäters und der die That begleitenden Umstände, wie der ihr zu Grunde liegenden Motive. Es würde aber dies Princip nach der andern Seite zu weit führen heißen, wenn man es „als ein Unding bezeichnete," in den Schulgesetzen für gewiße Uebertretungen ein für allemal gewiße Strafen festzusetzen (Bormann, Schulkunde Th. 1. S. 184). Diese Behauptung läßt sich nicht einmal für die Familienordnung als durchgängig richtig anerkennen, obwohl diese gerade den besonderen Vorzug der Individualisirung hat und in ihr der persönliche Wille vorwiegend maßgebend und bestimmend ist. Auch in der Haus- oder Familienordnung erweist sich die Einrichtung oft als sehr heilsam und ganz naturgemäß, daß auf die Uebertretung einer gewißen Ordnung (z. B. des rechtzeitigen Aufstehens, des Erscheinens beim Mittagessen u. s. w.) ein bestimmter Nachtheil als Strafe folge. In Schulen aber, namentlich in geschlossenen Anstalten, wie in Alumnaten, ist es nicht bloß für die Disciplin heilsam, es ist auch ein erziehliches Moment,

*) Vgl. Fr. Thiersch, über gelehrte Schulen 3. oder constructiver Band 1829. C. L. Roth, Wünsche zur Fortbildung des bayrischen Lehrplans. Nürnberg 1830.

daß gewiße Uebertretungen der Haus- oder Schulordnung ohne Weiteres d. h. auch ohne ausdrücklich ausgesprochene Bestimmung des Lehrers dieselbe einmal festgesetzte Strafe zur Folge haben. Eine solche Einrichtung bringt die objective Macht des Gesetzes den Zöglingen zum klaren und sichern Bewußtsein und bewahrt vor dem so leicht entstehenden Schein der Willkür oder Parteilichkeit, wenn gleiche Vergehen bei verschiedenen Schülern verschieden gemessen werden, so wichtig auch für die Erziehung an sich der Satz ist: si duo faciunt idem, non est idem.

Die Schulgesetze werden Bestimmungen und Vorschriften zu geben haben über die Bedingungen der Aufnahme und des Abgangs, über das Verhalten der Schüler in der Schule und außerhalb derselben, namentlich gegen Mitschüler, Lehrer und Vorgesetzte, über den Schulbesuch und die Theilnahme am Unterricht, den Fleiß, die Pünctlichkeit in Ablieferung der aufgegebenen Arbeiten, die Sauberkeit und Ordnung der Bücher, Hefte, Kleidung u. s. w. (vgl. den Art. Ordnung).

Der Mittheilung von Beispielen aus verschiedenen Anstalten enthalten wir uns um des beschränkten Raumes willen, um so mehr, als solche in verschiedenen Sammlungen schon abgedruckt sind, (z. B. in den Schriften von Wiese: Das höhere Schulwesen in Preußen, und: Verordnungen und Gesetze rc., Stiehls Centralblatt 1862, Juni und Juli u. f. f.*) **Gottschick.**

Schulgottesdienst. Wenn wir, wie billig, das Wort in seinem ganzen Umfang verstehen, so haben wir in unserer Besprechung zwei an sich verschiedene Dinge unter dieser Aufschrift zu berücksichtigen, einmal den von der Kirche für die Schule gehaltenen Gottesdienst und sodann die von der Schule für ihre Angehörigen veranstalteten gottesdienstlichen Uebungen. Wir wollen jenen mit dem Wort Jugendgottesdienst bezeichnen, diese unter dem Namen Schulandacht zusammenfassen.

Die Theilnahme am kirchlichen Gottesdienst ist eine Sache, die sich für jung und alt von selbst versteht; daß die Schule die Aufgabe hat, die Jugend daran, so viel an

*) Aus dem obigen Artikel ergiebt sich, wie schwankend der Sprachgebrauch auf diesem Gebiete ist und wie in verschiedenen Ländern und zu verschiedenen Zeiten die Wörter Schulordnung, Schulgesetze, Statuten u. dgl. gar verschieden gebraucht werden. Die Redaction ihrerseits geht mit Bezug auf die jetzige Zeit von folgenden Begriffsbestimmungen aus: Das Schulgesetz enthält die von den gesetzgebenden Gewalten eines Staates vereinbarten Bestimmungen über die Rechtsverhältnisse der Schulen, der Lehrer, der Schulpatronate und der Staatsregierung im Verhältnis zu den Schulen im allgemeinen. Die Schulordnung enthält die von der Verwaltungsbehörde erlassenen Vorschriften über die Organisation der Schulen ihres Sprengels nach ihren verschiedenen Unterarten und ihre Einrichtungen in Betreff des Unterrichts und der Zucht, also Lehrplan, Lehrmittel, Prüfungen u. dgl. Der neuere Name Schulregulativ bezeichnet eine Zusammenstellung von Regeln, welche bald mehr bindende Vorschriften, bald mehr Rathschläge sein wollen, in Betreff der Ziele und Wege des Unterrichts. Statuten, Satzungen, Disciplinarvorschriften nennen wir die von den Lehrercollegien entworfenen, von der Oberschulbehörde genehmigten Bestimmungen, nach welchen sich die Schüler einer einzelnen Schule, beziehungsweise deren Eltern in ihrem Verhalten zu richten haben. Sofern die Statuten auch Bestimmungen über das gebührende sittliche Verhalten der Schüler gegen Lehrer, Mitschüler rc. enthalten, die man besser „Erinnerungen und Vorschriften“ oder in ähnlicher Weise benennt, ist der Name „Schulgesetze“ allerdings nicht geeignet. Schulstatut wird aber auch für einen Vertrag gebraucht, über welchen eine Stadt rc. mit dem Staat in Betreff der Errichtung und Erhaltung einer städtischen Schulanstalt übereingekommen ist. Die Rechte und Pflichten der Vorstände und Lehrer werden zweckmäßig in „Amts- oder Dienstvorschriften“ zusammengefaßt, welche für die gleichartigen Schulanstalten eines Landes, einer Provinz von der Oberschulbehörde erlassen werden. — Die verschiedenen Artikel, welche wir unter den obigen Ueberschriften bringen, sind ein anschauliches Bild davon, wie auch unsere Zeit sich über die Benennungen der hieher gehörigen Sachen noch keineswegs geeinigt hat. Auf die im großen Publicum herrschende Unklarheit über das, was Sache der Gesetzgebung ist, was als innere, technische Kenntnisse voraussetzende Angelegenheit der Verwaltung anheimfallen muß, — vgl. d. Art. Schulgesetz — sind die die Schule betreffenden Kämpfe der Gegenwart großentheils zurückzuführen.

ihr ist, zu gewöhnen, unterliegt keinem Zweifel. Freilich ist sie nicht überall, und namentlich in größeren Städten nicht, in der Lage, den Kirchenbesuch als Pflicht ihren Schülern aufzuerlegen und zu controliren; aber sie wird sich der Ermahnung und Aufmunterung dazu theils durch das Wort, theils durch das Beispiel der Lehrer nicht entziehen dürfen, wenn sie auch das Beste dem Einfluß des Hauses überlassen muß. An kleineren Orten, zumal wenn der Schule besondere Plätze angewiesen werden können, läßt sich die Sitte erfolgreicher pflegen. Indessen dürfen wir nicht verkennen, daß der Segen eines regelmäßig beaufsichtigten Kirchenbesuches nicht immer in der erwarteten Weise zu Tage tritt. Die verschiedenen Ursachen dieser Erscheinung haben wir jetzt nicht zu erörtern; nur auf eine unläugbare wollen wir hinweisen. Wir verkennen zwar durchaus nicht, daß jeder Hörer des Wortes, alt oder jung, aus einer wahrhaft erbaulichen Predigt eine fruchtbare Anregung für sein inneres Leben mitnehmen könne und werde; aber wir bestreiten, daß unsere Predigten im großen und ganzen das Bedürfnis besonders der jüngeren Schüler zu befriedigen im Stande sind. Der liturgische Theil unseres Gottesdienstes ist zwar an nicht wenigen Orten in höherem Maße zum Träger der gemeinsamen Anbetung der Gemeinde geworden, wird jedoch im allgemeinen in seiner erbaulichen Bedeutung noch viel zu wenig gewürdigt, als daß die Schüler in ihm einen Ersatz für die etwa minder geeignete Predigt finden sollten.

Luther hatte in seiner Schrift v. J. 1526 „Deutsche Messe und Ordnung des Gottesdienstes" vorzugsweise die Jugend im Auge. „Um derer willen, sagt er, muß man solche Ordnung haben, die noch Christen werden sollen," „um der Einfältigen und des jungen Volkes willen, welches soll und muß täglich in der Schrift und Gottes Wort geübt und erzogen werden. Um solcher willen muß man lesen, singen, predigen, schreiben und dichten, und wo es hülflich und förderlich wäre, wollt ich lassen mit allen Glocken dazu läuten und mit allen Orgeln pfeifen und alles klingen lassen, was klingen könnte. Denn darum sind die päbstlichen Gottesdienste so verdammlich, daß sie Gesetz, Werke und Verdienst daraus gemacht und damit den Glauben verdruckt haben und dieselbigen nicht gerichtet auf die Jugend und Einfältigen, dieselben damit in der Schrift und Gottes Wort zu üben." Neben dem dreimaligen Gottesdienst am Sonntag, früh um 5 oder 6 als der Mette, um 8 oder 9 „unter der Messe" und unter der Vesper, in welchem Sonntags Epistel, Evangelium und das A. T. gepredigt werden, sollen folgende Wochengottesdienste sein: Montag und Dienstag früh eine deutsche Lection über den Katechismus, daß „diese zween Tage den K. erhalten und stärken in seinem rechten Verstand:" Mittwoch früh über den Evangelist Matthäus, Donnerstag und Freitag früh über die apostolischen Briefe, Sonnabends unter der Vesper über den Evangelisten Johannes. „Für die Knaben und Schüler, (sie) in der Bibel zu üben, geht es also zu: Die Woche über täglich vor der Lection (d. h. der Predigt) singen sie etliche Psalmen lateinisch, wie bisher zur Metten gewohnt. Dann, wie gesagt ist, wir wollen die Jugend bei der lateinischen Sprache in der Bibel behalten und üben. Nach den Psalmen lesen die Knaben einer um den andern 2 oder 3 ein Capitel lateinisch aus dem N. T., danach es lang ist. Darauf liest ein anderer Knabe dasselbe Capitel zu deutsch, sie zu üben und ob jemand von Laien da wäre und zuhörte. Danach gehen sie mit einer Antiphon zur deutschen Lection (d. i. der Auslegung des Katechismus u. s. w.). Nach derselben singt der ganze Hause ein deutsch Lied, darauf spricht man feierlich ein Vaterunser; darnach der Pfarrer oder Capellan eine Collecte und beschließen mit dem Benedicamus Domino, wie gewohnt ist." Aehnlich ist auch die Ordnung für die Vesper. Am Schluß heißt es: „Das ist der Gottesdienst täglich durch die Woche in den Städten, da man Schulen hat." Luther ordnete demgemäß nicht weniger als sieben Jugendgottesdienste in der Woche an. In Wittenberg begann nach der Schulordnung von 1533 (bei Vormbaum I, S. 28) der Unterricht im Sommer in medio sextae, im Winter in medio septimae, so man läutet, und währte, „bis man zu Tische bläst:" der Besuch der Kirche lag zwischen den Unterrichtsstunden. Aehnlich wurde es anderwärts gehalten. Wenn man nun bedenkt, daß die Schüler auch

die Gottesdienste des Sonntags zu besuchen hatten und bei denselben in verschiedener Weise thätig waren, daß das Wiederholen der Predigt und anderweite Beschäftigung mit religiösen Dingen am Nachmittag stehende Sitte war, daß die kleinen Schüler, welche man noch nicht zur Kirche führte, während des Gottesdienstes in der Schule unter der Aufsicht der Lehrer Kindergebete, die capita doctrinae christianae, das Evangelium u. dgl. zu lernen hatten, so wird man diese Fülle nur aus der Absicht Luthers einigermaßen verständlich finden, die Bekanntschaft der Gemeinden mit den Kirchengebräuchen und Ceremonien durch die Jugend zu vermitteln. „Von den Schülern lernen es die andern alle ohne alle Aufsätze (die Vorschriften) und Mühe", schreibt er 1530 im Tractat von den Conciliis und Kirchen. Die Nachtheile einer solchen Ueberbürdung konnte indes im Lauf der Zeit nicht verborgen bleiben. Die kursächsische Schulordnung von 1580 (bei Vormbaum I, S. 248) ordnete daher eine Beschränkung an: „Damit die Knaben von der Schule nicht mit großem Schaden und Nachtheil ihrer Studien abgehalten werden, so soll an den Tagen, da man nicht predigt, in der Woche die Metten und Vesper, so viel das lateinische Gesäng belangt, außerhalb dem Sonnabend, daran die Vesper allzeit soll gehalten werden, eingestellet werden." Anderwärts ward der Jugendgottesdienst auf Mittwoch, Freitag und Sonnabend eingeschränkt; wir verfolgen diese Einschränkungen nicht weiter, sondern sprechen nur die Thatsache aus, daß diese ursprünglich so reichen Veranstaltungen der Kirche für die Jugend zu einer bloßen Kinderlehre zusammengeschrumpft sind, und daß auch diese an nicht wenigen Orten ganz verschwunden ist.

Wir wollen den Werth dieser Besprechungen des Geistlichen mit der Jugend über den Katechismus nicht läugnen. Aber auch nach Palmers Darlegung in der Katechetik (2. A. S. 558 ff.) können wir nicht zugeben, daß dieser Unterricht in der Kirche als ein eigentlicher Jugendgottesdienst namentlich für die Schüler höherer Unterrichtsanstalten angesehen werden könne. Palmer verlangt, daß der Kinderlehre der gottesdienstliche, rein kirchliche Charakter gewahrt werde, daß sie „in ihrer Art ein Cultusact" sei, daß das Gepräge der Schulmäßigkeit, des Schulhaltens in ihr ganz verschwinden, alles, was an Schuldisciplin erinnere, entfernt bleiben müße; es solle in ihr, ohne ihren didaktischen Charakter zu alteriren, die durchgängige Verbindung der Lehre mit der Erbauung stattfinden. Da indes auch der Religionsunterricht in der Schule nie vom erbaulichen Element ganz entblößt sein kann, weil er sonst kein christlich evangelischer mehr wäre, so statuirt P. den „sehr merklichen Gradunterschied" zwischen Religionsstunde und Kinderlehre, daß jene durch Lehre, durch Mittheilung und Feststellung der Begriffe und Erkenntnisse zur Erbauung erst fähig und tüchtig macht, diese dagegen die Kinder schon als der Erbauung fähig betrachtet — ein Unterschied, der uns in der Theorie sehr unmerklich vorkommt, und in der Praxis nach unsern Erfahrungen und nach dem von Palmer S. 563 gerügten Misstande, der „allezeit noch in vielen Kinderlehren" herrscht, wonach die ganze Stunde in der Kirche sokratisirt, definirt, distinguirt, demonstrirt und zuletzt die Moral aus der Sache gezogen wird, auf nichts hinausläuft.*) Die Kinderlehre unterscheidet sich von der Religionsstunde nur durch den Ort und einige wenige gottesdienstliche Elemente, welche ihren Anfang und Schluß bilden; sie wird erbaulich sein, wenn der Katechet sie erbaulich zu machen versteht, wie die Religionsstunde auch, wenn es der Lehrer versteht. Einen innern Grund, warum beide neben einander bestehen müßten, vermögen wir in der That nicht zu finden; der Unterricht in der Schule hat

*) Daraus folgt aber nicht, daß dieser Fehler nicht ganz wohl vermieden werden kann, wofern der Katechet sich über die Aufgabe, die er in der Schule, und die, die er in der Kirche zu lösen hat, ganz genaue Rechenschaft zu geben vermag. Der von mir behauptete und näher bezeichnete Unterschied läßt sich erfahrungsgemäß auch praktisch ganz gut durchführen; dadurch wächst den Gemeinden eine geistliche Bereicherung zu, die, wo man sich mit Ernst und Liebe der Sache widmet, auch dankbar aufgenommen wird, und deren Verlust, wenn man diese Kinderlehren als etwas neben dem Schul- und Confirmandenunterricht überflüßiges beseitigen wollte, schwer beklagt werden würde. P.

entschieden die Aufgabe, sie überflüßig zu machen, zumal in den Gymnasien und den andern höheren Unterrichtsanstalten. Wenn Palmer bemerkt, daß den Zöglingen der niederen Gelehrtenschulen, d. h. wohl, für norddeutsche Verhältnisse ausgedrückt, den Schülern bis Tertia incl., es unangenehm sein mag, über Dinge aus dem Katechismus befragt zu werden, über welche man in ihrem Schulunterricht vielleicht (!) hinwegzugehen pflegt, so legt er stillschweigend diesen Anstalten einen schlechten Religionsunterricht bei; wir unsrerseits dürfen mit gleichem Rechte behaupten, daß der gute Religionsunterricht des Gymnasiums eine schlechte Kinderlehre den Schülern unleiblich machen müße. Zufällige Gebrechen gestatten keine sicheren Schlüsse für die Theorie. — Wie weit übrigens die Verpflichtung der Gymnasien, ihre Schüler zu der Kinderlehre zu senden, noch aufrecht gehalten wird, wissen wir nicht; im nördlichen Deutschland scheint es nur vereinzelt der Fall zu sein. Schreiber dieses hat sie praktisch nur an einzelnen Gymnasien der Provinz Schlesien und zwar nicht als empfehlenswerth kennen lernen. Daß aber mit ihrem Aufhören das letzte Band, welches „Schüler dieser Art" an die Kirche fesselt, zerrissen werde, halten wir für eine irrige Behauptung Palmers. Das Gymnasium ist eine Tochter der Kirche, aber es ist eine mündig gewordene. Das Misverhältnis, welches sich oft genug zwischen Eltern und ihren erwachsenen Kindern herausstellt und in der Regel auf beider Schuld beruht, ist beiden nicht erspart geblieben. Darf ein unbefangenes Urtheil nicht verkennen, daß das Gymnasium sich auf das alte Band zu besinnen und das rechte Verhältnis zur Kirche wieder zu suchen angefangen hat, so möge auch die Kirche wieder mehr und mehr das Ihre thun, und die alte Gemeinschaft in neuen Formen wieder herstellen

Wir erachten mit V. Strebel (Band IV. S. 28 in d. Art. Kirchenbesuch) besondere in der Kirche gehaltene Jugendgottesdienste, welche in ihrer ganzen Einrichtung und besonders in der Predigt für die Bedürfnisse der Schüler eingerichtet sind, nicht bloß für empfehlenswerth, sondern für eine Pflicht, welche die Kirche der Jugend schuldet. An geschlossenen Anstalten und Alumnaten, namentlich wenn für sie eigene Geistliche vorhanden sind, werden sich derartige Gottesdienste von selbst ergeben; aber sollte sich nicht eben so gut, wie man Universitätsprediger hat und durch sie für die Studenten Gottesdienst halten läßt, in ähnlicher Weise für Gymnasien und andere höhere Unterrichtsanstalten, ja für die Jugend überhaupt sorgen lassen? Die Einrichtung katholischer Gymnasien, welche in ihren Religionslehrern ihre Seelsorger haben und für welche in ihren eigenen Kirchen regelmäßiger Gottesdienst gehalten wird, wünschen wir freilich aus verschiedenen Gründen auf die evangelischen Gymnasien nicht übertragen; aber etwas analoges könnte geschehen. Besonders begabte „Kinderprediger" sind freilich nicht eben häufig; eine solche „Kinderpredigt" aber, wie wir sie von dem verewigten Generalsuperintendenten der Provinz Sachsen Dr. Möller im „Volksblatt für Stadt und Land" (Halle, 1847, S. 527 ff.) abgedruckt lesen, und der von Strebel angeführte Prediger könnten das Vorbild abgeben, an welchem sich mancher tüchtige Geistliche zu einem „Jugendprediger" heranbilden könnte. Zudem möchte es sich fragen, ob für solche Jugendgottesdienste nicht eine vorwiegend liturgische Form zu wählen und die Predigt auf eine erbauliche Ansprache zu beschränken sein dürfte. Der Argwohn, daß dahinter sich „katholisirende" Neigungen verstecken, mag freilich noch vielfach verbreitet sein, darf aber bei seiner offenkundigen Grundlosigkeit von einem Versuch nicht zurückschrecken. Man wolle es daher nicht als einen Uebergriff der Schule in das Gebiet der Kirche ansehen, wenn diese selbst hier und dort durch die Errichtung besonderer Gottesdienste in ihren Räumen das Bedürfnis zu befriedigen sucht. Wir kommen weiter unten auf Derartiges zurück, wollen aber hier noch ausdrücklich erwähnen, daß wir die in Berlin und wohl auch in andern Städten seit einigen Jahren gepflegten Kindergottesdienste, deren Förderung der Oberkirchenrath den Consistorien dringend empfohlen hat, als einen segensreichen Anfang begrüßen, welcher hoffentlich auch den höheren Schulen zu gute kommen und ihre besonderen Bemühungen auf diesem Gebiete überflüßig machen wird.

Wir wenden uns zu den der Schule eigenthümlichen Andachtsübungen, den Schul-



andachten, wie wir sie oben nannten. Ihre Nothwendigkeit ruht in der Natur der Schulgemeinschaft. Die Lehrer und Schüler bilden ein Ganzes, einen lebendigen Organismus, als dessen Glieder sie sich wissen und fühlen sollen. Mag diese Gemeinschaft in geschlossenen Anstalten durch das gemeinsame Wohnen und Essen ihrer Angehörigen sich immerhin noch bestimmter ausprägen, so ist sie doch nicht minder an den s. g. freien Anstalten vorhanden; der eigentliche Einfluß derselben gründet sich zumeist auf die Einführung der Knaben in ihre von der Gemeinschaft getragenen Ordnungen, und die Pflege dieses Gemeinschaftsgeistes wird stets ein wichtiges Stück in der Aufgabe der Directoren und Lehrer sein. Besitzt nun die Schule eine bestimmte, ich möchte sagen, gesellschaftliche Ordnung, so stellt sich in der Schulandacht ihre christliche Hausordnung dar. Sie ist für sie genau dasselbe, was der Hausgottesdienst für die Familie. Auch das Schulleben wird durch die gemeinsame Andacht „als ein in Gott geheiligtes und in ihm verbundenes organisches Ganze dargestellt," sie ist in dieser Eigenschaft nicht minder „ein Seitenstück des Gemeindegottesdienstes." Das Schulgebet hängt mit der Schularbeit untrennbar zusammen nach dem Worte ora et labora; die Schulgemeinde betet, weil sie arbeitet und damit sie arbeiten kann. Der pädagogische Zweck, durch die Andacht auf die Schüler einzuwirken, ist erst ein abgeleiteter, wenn er auch sehr bedeutsam ist und durch den Umstand um so bedeutsamer wird, daß das Haus heutzutage nicht immer die ihm auf diesem Gebiete zufallende Pflicht übt, und in vielen Fällen der Schule allein die Gewöhnung an eine christliche Lebensordnung überlassen bleibt. Die Theilnahme an der gemeinsamen Andacht ist zunächst die natürliche Pflicht jedes Gliedes der Gemeinschaft, der Segen für das innere Leben, welcher sich daraus ergiebt, ein wachsender, je mehr die äußere Theilnahme zu einer inneren Betheiligung wird. Hat das Gemeinsame, welches in der Lebensordnung liegt, überhaupt eine eigenthümliche Gewalt in sich in Bezug auf Vertiefung und Befestigung des Wollens, so wird es diese Gewalt auch auf dem Gebiete der religiösen Erziehung äußern. Wir stimmen völlig mit dem überein, was über die erziehende Macht der äußeren Ordnung Bd. IV, S. 25 gesagt ist, und verweisen darüber noch auf Stoys Encyklopädie der Pädagogik S. 96, 98 u. 177 und Palmers Katechetik S. 117. Das classische Wort von Wiese aus seinen deutschen Briefen über englische Erziehung ist Bd. VII, S. 51 bereits angeführt. Der Hinweis auf die abstumpfende Macht der Gewohnheit bezeichnet eine Gefahr, welche sich an jede äußere Ordnung anschließen kann, und wird allerdings für die Art und das Maß der zu haltenden Schulandachten sorgfältig zu berücksichtigen sein: wir haben aber das Recht, ihm den Hinweis auf die kräftigende Macht der Gewöhnung und der Gewohnheit gegenüber zu stellen; die Ordnung hält auch den, der sie hält. Darum vermögen wir auch den Einwendungen gegen die Schulandachten, welche die Anordnungen derselben verwerfen, weil die religiöse Erbauung eine freie Herzenssache sei, kein Gewicht beizulegen. So will z. B. Beneke in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre I, S. 522, der Lehrer soll religiöse Gefühle nur darstellen, wenn sie wirklich in ihm sind, und sie vom Kinde nur verlangen, wo er mit Sicherheit oder doch Wahrscheinlichkeit voraussetzen könne, das Kind werde diesen Anforderungen nachkommen: er solle sich hüten, durch zu vielfältige Annäherungen und Anforderungen dieser Art die Empfindung abzustumpfen und herabzustimmen. Wir geben ihm Recht, so weit es sich um religiöse Anregungen und Einwirkungen der Lehrer auf einzelne Schüler handelt, für welche es in der That der größten Vorsicht bedarf; wir werden nicht mit Spener den Lehrer loben, welcher seine Schüler von 11, 12, 13 Jahren dahin bringt, „aus ihrem Herzen die beweglichsten Gebete auf ¼ Stunde thun zu können" (vgl. Band II, S. 582) und müßen eine Vorschrift, wie die aus der Schulordnung der Francke'schen Stiftungen von 1702 (bei Vormbaum III, S. 6) für mehr als bedenklich finden, wonach der Lehrer „je zuweilen dem Kinde, so hervortritt zu beten, den Inhalt dessen, was gebetet werden soll, vorsagen, und es mit seinen eigenen Worten beten heißen" soll. Aber wir setzen bei den naturgemäßen Schulandachten die religiösen Gefühle der Schüler mit Wahrscheinlichkeit voraus und wollen dieselbe durch sie gepflegt wissen. —

Auch Schleiermacher hat sich in der Erziehungslehre S. 532 gegen diese Andachtsübungen ausgesprochen. Wenn auch ihr Zweck durchaus gut und es überhaupt wünschenswerth sei, das religiöse Princip in der Jugend auf das kräftigste zu beleben, so sei doch darauf zu sehen, daß die Andachtsübungen von der dem öffentlichen Unterricht zugemessenen Zeit nicht zu viel hinwegnehmen; dadurch aber würden die Andachtsübungen wieder zu sehr beschränkt, und deshalb seien die Veranstaltungen zur Erweckung des religiösen Princips allein in die Kirche und in die Familie zu legen. Aus diesem Bedenken kann aber nur ein Regulativ für die Dauer der Schulandachten hergenommen werden, keineswegs aber ein Grund gegen ihre Anordnung überhaupt. Auch J. B. Meyer (Religionsbekenntniß und Schule, Berlin 1863, S. 266) ist den Schulandachten keineswegs hold. Die Ursache, daß „über die Betheiligung der Schule an der religiösen Pflege" die Meinungen „nicht nur zwischen Gläubigen und Ungläubigen," sondern selbst „unter den Glaubensgenossen" sehr getheilt sind, ist, wie er sagt, schwerlich bloß in der allgemein anerkannten großen Schwierigkeit zu suchen, hier die rechte Art zu finden und zur Ausführung den rechten Mann. Wir meinen auch, daß die Schwierigkeiten nicht unüberwindlich seien und daß wir für ihre Ueberwindung aus der dreihundertjährigen Geschichte unserer evangelischen Schule schon etwas lernen können; aber daß der Streit „der Ungläubigen" gegen die Schulandachten ihre Ursache in der Antipathie gegen das Religiöse überhaupt ihren Grund hat, dürfte auch M. nicht läugnen. „Sie wird, fährt er fort, nicht minder in einem noch ungeklärten innern Misverhältnis der beiden Dinge liegen, die man vereinigen möchte. Das kirchliche Leben, dessen Fehlen im Volk man beklagt, will man mit Hülfe der Schule, die man zu beherrschen meint, wieder ins Volk bringen, die Kinder sollen in der Schule beten lernen, um ihre ungläubigen Eltern zu Hause auf kindliche Weise zum Gebet zurückzuführen. Das ist ein Irrthum und eine Unnatur. Man fängt das Stück beim falschen Ende an. Erst muß ein religiöses Leben im Volke sein, dann kommt es in die Schule von selbst. Was umgekehrt gemacht wird, bleibt gemacht." Ob das kirchliche Leben im Volke wirklich so allgemein fehlt, wie hier vorausgesetzt wird, bleibe dahingestellt; die nur in großen Städten gemachten Beobachtungen dürften schwerlich maßgebend sein. Aber wenn die Pflege des kirchlichen Lebens im Volke wünschenswerth ist, so fällt doch sicherlich der Schule die Aufgabe zu, an der Jugend dazu mitzuwirken, welche einmal den Kern des Volkes bilden wird; die Rückwirkung auf die Eltern ist etwas zufälliges. Hält man dagegen diese Pflege für nicht wünschenswerth, so wird man auch die religiöse Erziehung der Schule entschieden verwerfen und Schulandachten für eine Unnatur halten. M. scheint indes dieses absolut verwerfende Urtheil nicht zu fällen, wie man nach jenen Worten erwarten sollte. Es muß, sagt er unmittelbar darauf, pädagogisch richtiger erscheinen, „in dieser Hinsicht lieber zu wenig als zu viel, lieber nichts als etwas verkehrtes zu thun;" etwas will er also zugestehen. Verkehrtes wollen wir gewiß nicht, aber wir getrauen uns das Richtige zu finden und werden das ne quid nimis beherzigen. Den Weg dazu sehen wir sogar von Meyer angedeutet, wenn er schließt: „Die Weihe des Cultus läßt sich nicht künstlich treiben, sie will auf einem schon gepflügten Boden wachsen. Wer ihn daher wünscht, kann ihn nur auf dem Boden einer confessionellen Gemeinschaft suchen." Sehen wir daher zu, wie sich auf dem Boden der evangelischen Kirche die Andachtsübung der evangelischen Schule gestaltet hat; die wesentlichen Elemente derselben wird uns dieser geschichtliche Rückblick nachweisen.

Lechler macht in dem Artikel „Hausgottesdienst" (Bd. III, S. 339) die Bemerkung, daß derselbe in der griechischen wie in der römischen Kirche nicht viel mehr ist, als ein Anhängsel des öffentlichen Gottesdienstes, an den sich der Einzelne mit seinem Bedürfnis gemeinsamer Erbauung fast ausschließlich gewiesen sieht. Dasselbe gilt auch jetzt noch von den Schulandachten innerhalb der römischen Kirche, welche sich, wie es scheint, auf s. g. Schulmessen beschränken; wenigstens wissen wir nichts von einer weitern Ausgestaltung der Andachten, auch nicht in dem Bereich der katholischen Gymnasien. Die weitere Bemerkung Lechlers, daß die Reformation das Individuum von der schlecht-

hinigen Unterordnung unter das Ganze freigemacht und ihm seine eigenthümliche Entwicklung unbeschadet seiner Zugehörigkeit zum größeren Ganzen gewährleistet hat, wird auch durch die Entwicklung der Schule bestätigt. Anfangs bewegte sich auch die Schule mit ihren Andachten vorwiegend in den Anschauungen und Gewohnheiten des bisherigen Kirchenlebens; nach der schon erwähnten Wittenberger Schulordnung von 1533 sollen die Knaben, wenn sie zur Schule kommen, orationem matutinam sprechen, und danach veni creator spiritus, beim Beginn des Nachmittagsunterrichtes (damals hora XII.) veni sancte spiritus singen. Für die Andacht mußte der tägliche Gottesdienst in der Kirche die Hauptsache bleiben. Allmählich wurde aber die Stellung der Schule freier; auch sie wurde als eine berechtigte Stätte gemeinsamer Andacht anerkannt, so sehr man theils an dem altüberlieferten, theils an dem neu erworbenen kirchlichen Material der Erbauung festhielt, und die lateinische Form möglichst bewahrte. Die beiden bedeutendsten Schulordnungen des 16. Jahrhunderts, die württembergische von 1559 und die kursächsische von 1580 stimmen in ihren Vorschriften darüber fast ganz überein und lassen auf eine ziemlich allgemeine Sitte schließen. Vor Anfang des Unterrichts soll Morgens von der ganzen Schule das veni sancte und Nachmittags das veni creator (ganz oder der erste und letzte Vers) „neben der gewöhnlichen collectio mit Andacht latine“ gesungen werden. Zu Ende der letzten Lection Vor- und Nachmittags soll ein Knabe „ordentlich und deutlich ein Stück aus dem Katechismus, daß es die andern alle hören, memoriter recitiren“ und zwar deutsch und lateinisch. Darauf läßt die kursächs. Sch.-O. noch „einen christlichen Gesang“ folgen. Am Sonnabend, welcher bekanntlich als der dies exercendae pietatis gilt, wird das Sonntags-Evangelium oder die Epistel erklärt und angewendet. Wie diese allgemeinen Vorschriften weiter ausgeführt wurden, läßt u. a. die pommersche Sch.-O. von 1563 erkennen. Nach ihr wird der Katechismus auf die einzelnen Tage vertheilt und Morgens gleich nach dem Morgensegen gebetet, während Nachmittags zum Schluß abwechselnd da pacem und Erhalt uns Herr bei deinem Wort und regelmäßig Nunc dimittis gesungen wurde. Als Gebete wurden der Morgen- und Abendsegen, das Benedicite und Gratias aus dem Katechismus stehend benutzt. Aber auch besondere Schulgebete finden in diesem Jahrhundert schon Eingang. Interessant ist die Ordnung des Brieger Gymnasiums v. J. 1581. Sie beschränkt für die beiden untersten Classen die Morgenandacht auf die Recitation des Katechismus mit dem Anhange der Gebete, schreibt für die dritte Classe ein bestimmtes lateinisches Gebet vor, an welches sich jedesmal der Katechismus ohne die lutherische Erklärung schließen soll; für die beiden obersten Classen wird neben dem auch für sie bestimmten lateinischen Gebete, dem mitunter die 10 Gebote und eins der ökumenischen Symbole angefügt werden, der Gesang lateinischer Hymnen oder Psalmen angeordnet.*) Die tägliche Lectüre eines Capitels der h. Schrift wird in den Schulgesetzen jedem Schüler zur häuslichen Pflicht gemacht. Ganz ähnliche Anordnungen waren schon 1564 für die Schule in der Stadt Brandenburg getroffen worden.

Im 17. Jahrhundert tritt als ein neues Element zu den Schulandachten die Bibellectüre hinzu, auch macht sich die Opposition gegen den Gebrauch der lateinischen Sprache geltend. Die kurpfälzische Sch.-O. von 1615 sagt: Quem ad modum pueri ex gramma-

*) Die hymni canendi mane hora sexta waren für die 6 Wochentage: 1) Jam lucis orto sidere. 2) Somno refectis artubus. 3) O summe rerum conditor. 4) Georgii Fabricii: Ignosce mitis et bonus Cunctis iniquitatibus. 5) Ales diei nuntius. 6) Tu Trinitatis unitas. A prandio hora XII wurden gesungen an je 2 Tagen: Phalaecium Eobani Hessi: Veni maxime Spiritus, tuorum Reple corda fidelium und Veni creator Spiritus. Hymni vespertini, hora IV waren für 5 Wochentage: 1) Ades pater supreme. 2) Jesu redemptor saeculi. 3) M. Anton. Flaminii: Jesu beate, si tuo Amore sancto perfrui. 4) Melanchthonis precatio: Flecte precor nobis iratum Christe parentem. 5) Te lucis ante terminum Rerum creator poscimus. Die Brandenburger Sch.-O. geht in der Anwendung der carmina neuerer Dichter noch weiter.

tica bene scribere, ex rhetorica ornate dicere, ex dialectica bene disserere discunt, ita ex institutione sacra bene i. e. christiane vivere discant. Diese inst. sacra soll theils theoretisch, theils praktisch sein durch preces, monita, exempla. In Beziehung hierauf heißt es: Adsuefiant etiam mature ad iustas preces atque in hunc finem singulis diebus ad lectionem biblicam preces matutinas et vespertinas clara voce memoriter recitantem discipulum voce cordis subsequantur. Deshalb wird eine fortlaufende Lectüre des A. T. und zwar in deutscher Sprache (ut non solum a grandioribus sed etiam a pueris intelligatur, deinde ut lectio perpetuo maneat eadem nec vanitate non necessaria memoria perturbetur) für den Beginn des Morgen- und den Schluß des Nachmittagsunterrichts angeordnet;*) das N. T. sollte am Schluß der Vormittagslectionen gelesen werden. Ebenso bestimmt die landgräfl. hess. Sch.-O. v. 1618, daß „um desto besseren Verstandes und eifriger Andacht willen das Gebet jederzeit in unserer angebornen deutschen Sprache beiseins der sämmtlichen Schulknaben von allen Classen und zwar so viel möglich in einer allgemeinen Verhörstube unter der Aufsicht und Gegenwart eines aus den verordneten Schulmeistern dergestalt gehalten und verrichtet werde, daß im Eingang zur Schule eine sonderbare zum Schulwesen dienliche Form eines Gebetes neben dem Gebet des Herrn und den h. zehn Geboten Gottes, im Ausgang aber eine gewiße Danksagung neben dem Gebet des Herrn und Glaubensbekenntnis öffentlich gesprochen und jedesmal ein Vers oder etliche aus andächtigen Psalmen daneben gesungen werden. Diesem nach soll den Morgen in allen, des Abends aber in gewißen Collegien (Classen) ein Capitel aus der Bibel in deutscher Sprach, darin es dem Gebet gleichförmig sei, gelesen werden. Zum Dritten soll der hessische Katechismus (von 1607) und zwar der kleine den Knaben der deutschen Classen in deutscher, der lateinischen in lat. Sprache fürgetragen und eingebildet werden" (bei Vormb. II, S. 180). Wie die Berücksichtigung der Psalmen im Gesange zeigt, machten sich hier reformirte Einflüsse geltend. Die herzogl. sächsische Sch.-O. von 1642 (bei Vormb. II, S. 308), welche bekanntlich für das Volksschulwesen eine besondere Bedeutung erlangt hat, bleibt daher bei der älteren Weise stehen und ordnet die Bibellectüre nicht an; sie wählt die zu singenden Lieder theils nach dem zu recitirenden Stück des Katechismus, theils nach der Ordnung des Kirchenjahres aus dem reichen Schatze des deutschen Kirchenliedes und hält an den Katechismusgebeten fest. Mit der Zeit machte sich der Gesichtspunct geltend, daß durch den stehenden Gebrauch bestimmter Lieder dieselben um so fester dem Gedächtnis eingeprägt würden. Derselbe findet sich u. a. in der Schulordnung der Franckeschen Stiftungen ausgesprochen, durch deren Einfluß sich auch das Lesen der Bibel bei den Andachten weiter verbreitet zu haben scheint, wie denn auch hier, so viel ich finde, zuerst davon die Rede ist, daß der Lehrer unter Umständen selbst beten, aber dann das Gebet nicht allzulang machen solle, während bis dahin die allgemeine Sitte die gewesen zu sein scheint, daß die Schüler das Gebet sprechen. Die Morgenandacht in Halle bestand 1702 aus einem Morgenliede, wobei darauf gesehen werden sollte, daß die Schüler nicht bloß die alten Gesänge Luthers und anderer geistreicher Männer, sondern auch von neuen Liedern die geistreichsten und besten singen lernten, aus dem Gebete, nämlich Morgensegen, Vaterunser, Glaube (ohne Auslegung) und Ehre sei Gott u. s. w., von einem Knaben gesprochen, aus der Vorlesung eines Capitels aus dem N. T. und einer kurzen Anwendung des Gelesenen durch den Lehrer und aus der Recitation des nach seinen Theilen auf die Tage vertheilten Katechismus. Die Vorlesung der Schrift wird auch für den Beginn des Nachmittagsunterrichtes empfohlen, für welchen nur die Recitation des Katechismus wegfällt; Gesang und Gebet findet auch am Schluß des jedesmaligen Unterrichtes statt.

*) Die Frage, ob die Bibel in ihrem ganzen Umfange zu lesen sei, wird in dieser Sch.-O. dahin entschieden, daß vom N. T. nur die Apokalypse, vom A. T. aber nicht weniges auszulassen sei, nämlich Gen. 10. 37. Ex. 26—30. 36. 37. 39. Lev. 15. Num. 1—5. 7. 26. Jos. 15—19. Jud. 19. 1. Reg. 7. 1. Chron. 1—10. 24—28. 2. Chron. 3. 4. 8. Esr. 2. 8. Neh. 7 Das ganze Hohelied. Ez. 1. 40—48. Auch die Apokryphen sollen vollständig gelesen werden.

Außerdem wurden aber noch täglich öffentliche Betstunden für die Schüler gehalten, „woselbst in den Katechisationen an gewißen Tagen die gehaltene Predigt wiederholt, sonsten aber der Katechismus tractirt wird." — Eine ähnliche Ordnung erhielt sich wohl den größten Theil des 18. Jahrhunderts an den Schulen; nur die Recitation des Katechismus scheint allmählich abgekommen zu sein. Die königlich preuß. ref. Gymnasien- und Schulordnung von 1713 will, daß „der Anfang der Information geschehe mit Ablesung eines Capitels aus der h. Schrift und dem Gebet, der Schluß ebenfalls mit Gebet. In den deutschen Schulen muß vor und nach dem Gebet ein Psalm aus dem Lobwasser und ein geistlich, in der ref. Kirche üblich Lied alternative gesungen werden." „Wenn früh die Schule angeht, heißt es in der braunschweigischen Sch.-O. von 1753, so muß das Singen, Beten und Bibellesen nicht über eine halbe Stunde währen." Wir führen noch die Bestimmungen des von König Friedrich II. 1763 erlassenen General-Land-Schul-Reglements an, welche mit der Sch.-O. für Minden-Ravensberg von 1754 fast ganz übereinstimmen. „In der ersten Vormittagsstunde, heißt es §. 19, wird ein Lied gesungen, welches der Schulmeister langsam und deutlich vorsagt und darauf mit den gesammten Kindern nachsingt. Alle Monat wird nur Ein Lied, welches von dem Prediger aufgegeben wird und nicht zu lang oder unbekannt sein muß, erwählet und gesungen, damit es Große und Kleine durch das öftere Singen auswendig lernen. Nach dem Gesang wird gebetet. Das Gebet aber verrichtet der Schulmeister entweder selbst oder läßt ein Morgengebet langsam und deutlich vorlesen. Danach beten sie alle zugleich, doch andächtig und vor Gott ihre auswendig gelernten Gebetsformeln. Ein Knabe liest langsam, deutlich und laut den monatlichen Psalm und darauf wird geschlossen mit dem Gebet des Herrn." Darauf folgt die Erklärung des Katechismus, welche nicht mehr der Andacht, sondern dem Unterricht angehört. „Gegen das Ende der dritten Vormittagsstunde werden die Kinder zum Gebet ermuntert, und wenn der Schulmeister solches verrichtet, auch noch der monatliche Psalm oder etwas aus dem monatlichen Liede vorgelesen, werden die Kinder aus der Schule dimittiret." Nachmittags werden einige Verse gesungen und der monatliche Psalm gelesen. Beim Beschluß der Schule am Sonnabend, an welchem eine Wiederholung der gelernten Sprüche, Psalmen und Lieder stattfindet, und das Evangelium und die Epistel des Sonntags gelesen wird, „werden die Kinder herzlich ermahnt den Sonntag wohl anzuwenden, in der Kirche sich still und andächtig zu beweisen und Gottes Wort zu ihrem Heil zu hören und zu bewahren." Auch die kursächsischen Schulordnungen von 1773 für die Fürstenschulen und die lateinischen Stadtschulen verlangen, daß an jedem Tage nach dem Frühgebet und nach dem Gesange ein Capitel aus der Bibel vorgelesen, kurz erklärt und zum thätigen Christenthum angewendet werde (bei Vormb. III, S. 620—656).

Das Zeitalter der Aufklärung konnte auch auf diesem Gebiete nur Deformation bringen. Es mag immerhin schon früher der Fall gewesen sein, daß die Sitte vielfach zu einem „todten Buchstabendienst und Mechanismus" herabsank; wo sie beibehalten werden mußte, ward sie dazu in der bezeichneten Zeit immer mehr; nur so sind die Klagen über die vielen Andachten, welche man in manchen Aufzeichnungen aus jener Zeit trifft, erst recht verständlich. Eben so häufig gab man wohl auch die Sitte ganz auf; in dem Lectionsverzeichnis eines Pädagogiums aus dem J. 1787 fanden wir an die Stelle des Morgengebetes eine Ansprache des Inspectors gesetzt „zur Erwerbung guter Vorsätze für den Tag." Doch scheinen im großen und ganzen die Schulen, die höheren sowohl wie die niederen, die Morgenandacht wenigstens beim Beginn des Unterrichts sich bewahrt zu haben. Die Schulgesetzgebung in diesem Jahrhundert hat ins einzelne gehende Anordnungen in dieser Hinsicht vermieden und sich in der Regel auf die allgemeine Bestimmung beschränkt, daß der Unterricht mit einem Gebet begonnen und beschlossen werden solle; in Bayern hat man 1839 die Einschaltung eines Gebetes für den König und die Obrigkeit an jedem Tage befohlen. Im übrigen ist der Schule die Freiheit gelassen worden, ihre Andachten nach ihrem Bedürfnis zu gestalten und so hat sich denn eine sehr

große Mannigfaltigkeit in der Behandlung derselben herausgebildet, welche in dem „Pädagogischen Archiv" 1860, Bd. II, S. 438 u. 439 sehr treffend geschildert ist. Einzelnes werden wir noch anzuführen haben; wir verweilen jetzt nicht länger dabei, sondern versuchen vielmehr für die Einrichtung der Andachten einige Gesichtspuncte zu gewinnen.

In der Schulandacht weiht die Schulgemeinde ihre gesammte Thätigkeit, ihr Leben dadurch, daß sie als ein Ganzes vor ihren Gott und Herrn hintritt, sich zu gemeinsamer Bitte, zu gemeinsamem Dank vereint und sich in allen ihren einzelnen Gliedern unter die Zucht und Vermahnung des göttlichen Wortes stellt. Die Schulandacht setzt daher die Anwesenheit und Theilnahme aller Angehörigen der Schule, der Lehrer wie der Schüler voraus; die natürlichen Zeiten derselben sind der Anfang und der Schluß der Arbeitswochen, der Semester, der Schuljahre; die gegebenen „Priester" in ihr sind die Vorsteher und Leiter der Schulgemeinschaft, der Director und die Lehrer; ihre nothwendigen Elemente die für die Erbauung überhaupt vorhandenen, Gesang, Gebet und das Wort Gottes. Es muß als ein das innerste Leben einer Schule schädigender Mangel bezeichnet werden, wenn ihr die Möglichkeit fehlt, die Gesammtheit ihrer Schüler in einem Raume zu vereinen, und wenn sie außer Stande ist, das Gefühl für die Gemeinschaft dadurch zu wecken und zu wahren, daß sie alle die ganze Schule berührenden Acte vor der versammelten Schulgemeinde vornimmt. — Neben der Gesammtheit verlangen aber auch die enger verbundenen Kreise, die einzelnen Classen, Berücksichtigung; ihre tägliche Arbeit bedarf des zu erflehenden Segens von oben, die Vollendung derselben fordert zum Dank gegen Gott auf. Neben die allgemeinen Schulandachten tritt daher die Classenandacht zum Beginn und Schluß des täglichen Unterrichtes; sie wird als die täglich wiederkehrende in einfacheren, kürzeren Formen sich zu bewegen haben.

Die einzige allgemeine und unerläßliche Forderung, welche wir für die Gestaltung der Schul- und Classenandachten zu stellen haben, ist die, daß jede Schule für ihre Zeit, ihre Form und ihren Inhalt eine feste Ordnung habe. Wir meinen nicht, daß für alle Schulen dieselbe Ordnung bestehen solle. Im Gegentheil, wie es laut der Augustana für die Kirche nicht nothwendig ist, ubique esse similes traditiones humanas seu ritus aut ceremonias ab hominibus institutas, so nehmen wir auch für die evangel. Schule die Freiheit in Anspruch, daß sie nach ihrem eigenen Maße, nach dem Maße ihrer Kräfte und ihres Bedürfnisses, ihre Andachten regele. Sie hat für sich zu entscheiden, ob sie täglich allgemeine Andachten halten oder ob sie in der Erwägung, daß denselben ihre besondere Weihe durch ihre größere Seltenheit gewahrt werden müße, sie dem Anfang und dem Schluß der Wochen vorbehalten oder ob sie durch dieselben auch noch den Beginn der zweiten Hälfte der Woche, den Donnerstag auszeichnen will; ob sie Classenandachten zum Beginn und Schluß der Vormittags- und Nachmittagslectionen einzurichten für gut findet, oder ob sie dieselben auf den Beginn am Morgen und den Schluß am Nachmittag beschränken, oder ob sie in der Besorgnis, es könne für ein Gebet am Schluß die nöthige Sammlung fehlen, sich an der Morgenandacht genügen lassen will; ob sie für das Halten sämmtlicher Andachten alle Lehrer heranziehen oder einige dem Director oder den Ordinarien allein übertragen will; ob sie das Gebet in den Classen ausschließlich durch Lehrer oder auch durch einzelne Schüler verrichten lassen will u. dgl. mehr. Ueber solche Dinge, welche theils durch alten herkömmlichen Gebrauch bedingt sind, theils von äußeren, nie ganz außer Acht zu lassenden Verhältnissen abhängen, ist ein allgemein gültiges Urtheil zu fällen unmöglich; sie müßen der Einsicht des Directors und der Lehrer überlassen bleiben. Wohl aber ist zu verlangen, daß innerhalb einer Schule dieselbe feste Ordnung gelte und daß sich alle Lehrer an dieselbe gewissenhaft binden. Es ist durchaus nicht gleichgültig, ob ein Lehrer in der Classe eine Andacht hält, der andere nicht, ob der eine die Schüler zum Gebet aufstehen läßt und ihre Haltung überwacht, der andere sie sitzen läßt, ob ein Lehrer selbst betet, während der andere ein Gebet verliest und der dritte einen Schüler beten oder lesen läßt, ob der eine das

Wort Gottes heranzieht, der andere nicht, ob dieser sich in langen erbaulichen Betrachtungen ergeht, während jener in übergroßer Kürze seine Indifferenz offenbart u. s. w. Diese Freiheit ist sicherlich vom Uebel, weil sie die Jugend verwirrt und den feierlichsten Act des Schullebens der Willkür persönlichen Beliebens preisgiebt. Man verlangt doch sonst von dem einzelnen Lehrer, daß er in Beziehung auf äußerliche Dinge im Interesse der eingeführten Schulordnung sich seines subjectiven Beliebens begebe und sein Verfahren an diese binde; um wie viel nothwendiger wird für eine Schule eine feste Ordnung für die Form ihrer Andachten sein! Aber auch ihr Inhalt erfordert eine ähnliche Ordnung.

Ein Lehrercollegium wird nur durch die in ihm herrschende Einheit des Geistes erziehungstüchtig. Mit Recht erwartet man, daß diese Einheit nicht bloß in der Ertheilung des Unterrichtes, sondern ganz besonders in der Behandlung der Schüler und in der Handhabung der Zuchtmittel sich offenbare; man hat sehr richtig gesagt, daß namentlich in der letzten Beziehung der Lehrer sich stets als den Vertreter der Gesammtheit anzusehen habe, und daß die Schüler zu gewöhnen seien, in ihren Uebertretungen des Gesetzes Verletzungen der Gesammtordnung der Schule zu erkennen und in der Strafe niemals das persönliche Belieben des einzelnen Lehrers, sondern den Rückschlag der verletzten Ordnung zu empfinden. Dieselbe Einheit des Geistes soll sich auch in den Schulandachten offenbaren, wofern sie anders erziehlich dadurch wirken wollen, daß sie den Schüler die Erfahrung des Segens der andächtigen Erhebung seines Herzens zu Gott machen lassen und ihn an eine christliche Lebensordnung gewöhnen. Der Erziehungsaufgabe der Schule gegenüber haben alle Lehrer derselben gleiche Verpflichtung und gleiche Berechtigung. Es ist denkbar, daß die allgemeinen Schulandachten, zumal wenn sie auf zwei in der Woche beschränkt sind, nicht von allen Lehrern einer Anstalt, sondern etwa nur von dem Director oder den Religionslehrern oder den Ordinarien gehalten werden; aber es ist nicht wohl denkbar, daß ein Lehrer von der Abhaltung der Classenandachten ausgeschlossen wäre oder sich selbst ausschlöße. Ein Lehrer, dem, wie einer einmal von sich gesagt haben soll, „man es an seiner Stirn ansehen müße, daß er nicht beten könne," würde für die Schule eine schwere Last sein; die Befreiung desselben von jener Pflicht durch eine künstliche Anlegung des Stundenplans wäre der einzige und durch seine merkbare Absichtlichkeit sehr bedenkliche Nothbehelf. Neben die gleiche Pflicht aller stellt sich aber die Verschiedenheit in der Begabung und in der religiösen Stellung der einzelnen und nöthigt die Schule, für ihre Andachten eine Form und einen Inhalt zu suchen, „welcher, wie es a. a. O. S. 443 treffend heißt, die Gewähr leistet, mindestens allen ordentlichen Lehrern die Leitung derselben ohne irgend welche Besorgnisse für die Jugend wie auch mit nöthiger Wahrung des religiös christlichen Standpunctes der Lehrer zumuthen zu können." Denn es liegt auf der Hand, daß „innerlich sich widersprechende Andachten" unausbleiblich sind, wenn in der Auswahl des zur Erbauung dienlichen Materials verschiedene freie Verfügung gelassen wird. Das freie Gebet ist ohnehin nicht jedermanns Sache; die innere Verschiedenartigkeit der zum Vorlesen gewählten Lieder, Gebete oder Bibelstellen, in welchen sich sehr entgegengesetzte religiöse Auffassungen offenbaren können, wird sich schwerlich dem Auge der Schüler entziehen und eine sehr verkehrte Beurtheilung der Person und der Sache herausfordern; die erbaulichen Betrachtungen, welche nicht selten gerade von christlich ernsten und streng kirchlichen Lehrern bevorzugt werden, verlieren sich leicht in das Ungemessene, ziehen in ungehöriger Weise die religiöse Belehrung in den Bereich der Andacht und erreichen durch ihren Predigtton wenig oder nichts. Diese Misstände sind nur durch eine Ordnung der Andachten zu vermeiden, welche durch ihren Anschluß an einen kirchlich gegebenen Inhalt eine Gleichartigkeit ihrer Behandlung ermöglicht. Die Objectivität des kirchlichen Glaubens und der kirchlichen Lebensformen wird, wir wissen es wohl, unter der Berufung auf das Recht der evangelischen Freiheit vielfach in ihrer Bedeutung verkannt: „Offenbar aber haben diese beiden Richtungen sich gegenseitig zu durchdringen und zu beschränken, damit einerseits das Recht der Person, andererseits die Geltung der Kirche gewahrt, einerseits die religiöse Erstarrung, anderer-

seits das wilde und zuchtlose Auseinanderfahren der Subjectivität vermieden werde. Das vollkommen christliche Leben und Glauben ist dasjenige, in welchem zwischen diesen beiden Tendenzen das Gleichgewicht vorhanden ist, in der Praxis wird man leicht die eine oder die andere vorwiegend finden." (Neue Jahrb. f. Philol. u. Pädagogik 1856. II. S. 180.) In der Praxis der Schulandachten nun, als der Andachten einer größeren Gemeinschaft, wird, denke ich, naturgemäß die Richtung auf die Objectivität vorwiegen; ihr Inhalt wird vorzugsweise dem Kirchenliede und dem Worte Gottes zu entnehmen sein. Wenn irgendwo, so wird hier die Sitte der älteren evangelischen Schule ein lehrreiches Vorbild für die Entwerfung einer Andachtsordnung geben und den Weg zu einer angemessenen Gestaltung der Andachten zeigen. Diesen Weg betrete die einzelne Schule in ihrer Weise; sie schaffe sich ihre Ordnung auf dem Grunde der evangelischen Kirche, der sie angehört, und wie sie der Geist treibt; aber eine feste Ordnung ist ihr unentbehrlich, wenn es ihr mit ihren Andachten überhaupt Ernst ist.

Nach dem Gesagten versteht es sich von selbst, daß wir nicht daran denken, ein Musterordnung für die Schulandachten aufzustellen; wir können nur auf Grund gemachter Erfahrungen einige empfehlenswerth scheinende Einrichtungen namhaft machen und meinen dabei über unmaßgebliche Vorschläge nicht hinauszugehen.

Im Anschluß an die Anzeige des vom Schreiber dieses herausgegebenen „Christlichen Gesangbuches für Gymnasien und höhere Unterrichtsanstalten" (Glogau 1859. 2. A. 1867) ist in dem Pädagog. Archiv a. a. O. S. 437—453 der in dem Gesangbuch S. 141—147 abgedruckte, von Scheibert entworfene „Bibelcalender für Schulandachten" besprochen und seine Verwendung in derselben so wie ihre darauf gegründete Einrichtung ausführlich dargelegt worden. Derselbe enthält für jeden Tag des Schuljahres einen und für den Fall einer Andacht am Schluß der Schulstunden zwei Bibeltexte von etwa 10—20 Versen, sämmtlich in leicht erkennbarer Beziehung auf die Sonntags-Perikope stehend, und außerdem aus den im Religionsunterricht zu erlernenden Bibelsprüchen und Kirchenliedern einen Wochenspruch und einen Wochenvers, welche dieselbe Beziehung ausdrücken. In den allgemeinen Schulandachten, welche mit dem Gesange von einigen Versen aus einem Kirchenliede begonnen und geschlossen werden, spricht der Lehrer den Wochenspruch, verliest sodann den bestimmten Bibeltext, an dessen Stelle mitunter auch ein Katechismusstück tritt, hält an beide anknüpfend ein Gebet oder eine kurze Ansprache und schließt mit dem Wochenvers. Wenn zwischen die vorzulesenden Stücke ein geeignetes kleineres vom Sängerchor zu singendes Tonstück eingelegt wird, so gewinnt dadurch die Feier nicht wenig, wie denn überhaupt durch eine solche Verwendung dem Gesang in der Schule erst die rechte Stelle angewiesen wird, indem die Uebungen einen bestimmten nahe liegenden Zweck erhalten. Besonders zu empfehlen sind diese Einlagen für die Wochenschlußandachten, in welche nach alter Sitte die Perikopen des folgenden Sonntags in den Mittelpunct treten müßen. Hier scheint auch eine kurze Ansprache über dieselben an die Schulgemeinde (beachtenswerthe Beispiele hat Campe in der Berliner Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen 1864, S. 425 ff. mitgetheilt; gute Winke giebt auch das „Evangelienbüchlein für evangelische Lehrer von Dr. F. E. Crüger, Berlin 1855) die geeignetste Stelle zu haben, eben so wie der feierliche Schluß mit Vaterunser und Segen. Bei täglichen allgemeinen Schulandachten wird das freie Gebet des Lehrers dann wegfallen können, wenn der Bibeltext mehr oder minder psalmenartig ist. In den Classenandachten, für welche Wochenspruch, Bibeltext und Wochenvers ausreichen können, mag das Gebet des Lehrers ebenfalls wegfallen und etwa nur vor den Religionsstunden oder bei besonderen Anläßen hinzutreten. Ob bei denselben der Gesang etwa des Wochenverses möglich ist, hängt von besonderen Umständen ab. Bei einer solchen Einrichtung dürfte die Zeitdauer der Classenandachten nicht über 5, die der Schulandachten nicht über 10 und die der Wochenschlußandachten nicht über 15 Minuten auszudehnen sein. Es werde noch hervorgehoben, daß diese Organisation der Schulandachten in engem Zusammenhang mit dem Religionsunterricht steht und „den Lernstoff auch als eine Sprache des Herzens erkennen, verstehen

und gebrauchen" lassen will, daß durch die tägliche Wiederholung innerhalb derselben Woche die Wirkung auf das Gemüth verstärkt und durch die feste Einprägung ein unverlierbarer Schatz für das Leben gewonnen wird.*)

Am weitesten verbreitet ist wohl die Sitte, die Classenandachten auf ein einfaches freies Gebet zu beschränken. Gewiß an sich unverwerflich, wenn sich nur nicht die meisten der früher bezeichneten Mißstände so leicht daran anschlößen, und wenn nur die Gabe des rechten und echten Gebetes ohne weiteres bei allen Lehrern vorausgesetzt werden dürfte oder ihnen zu jeder Zeit zu Gebote stünde. Mit Recht wird daher von verschiedenen Seiten nach der alten Sitte auf den Gebrauch feststehender Gebete gedrungen, bei denen die Schüler, weil sie dieselben kennen, sich nicht bloß anhörend, sondern mitbetend verhalten können. Luthers bekannte Gebete im Katechismus sind durchaus classisch; Sammlungen, wie das Calwer „Schulgebetbüchlein" oder die Schulandachten von Völkerling (Berlin 1842), welche Palmer empfiehlt, oder die Gebetsanhänge an kirchliche Gesangbücher liefern anwendbare Gebete. „Die regelmäßige Wiederkehr der alten Gebete wirkt auf die Jugend sehr tief. Arnold hatte ein besonderes Gebet, mit dem er seinen eigenen Unterricht eröffnete, und zwar jeden Morgen." (Neue Jahrb. a. a. O. S. 184.) Sehr eingehend ist dieser Gegenstand von Palmer in der Katechetik (S. 539—558, 2. A.) behandelt worden. Indem wir auf die lehrreichen Erörterungen desselben verweisen, bemerken wir, daß mit seiner Empfehlung liturgischer Formen für die Schulandachten auch für die Volksschule u. a. Goltzsch in dem „Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen" (3. A., S. 158) und L. Grote im Schulblatt für die Provinz Brandenburg (1854, S. 676) übereinstimmen. Dieser wünscht eine Art Schulagende mit bestimmten Gebetsformeln zu regelmäßigem Gebrauch und schlägt folgende Form der Schulliturgie

*) Die pommersche Directorenconferenz hat 1867 die Schulandachten zum Gegenstand ihrer Berathung gemacht. Da die Verhandlungen nicht in den Buchhandel gekommen sind, so dürfte die kurze Mittheilung des Wesentlichsten an der Stelle sein. So einig die Conferenz war, daß gemeinsame Schulandachten zu halten seien, so sehr giengen die Meinungen darüber auseinander, ob dieselben täglich zu halten oder auf den Wochenanfang und Schluß zu beschränken seien; die für das eine oder andere beigebrachten Gründe zeigen deutlich, daß die Entscheidung von der Erwägung der besonderen Verhältnisse einer Anstalt abhängig ist. Einig war man ferner darüber, daß diese Schulandachten womöglich abwechselnd von allen Lehrern gehalten, und daß sie mit Gesang begonnen würden. Als nothwendiger Bestandtheil derselben wurde die Schriftvorlesung anerkannt und für denselben die Verabredung einer gewißen nicht absolut zwingenden Ordnung durch Feststellung eines Lectionariums, wie solches z. B. in einem Programm des Gymnasiums zu Torgau abgedruckt sei, empfohlen, weil dadurch ein tieferer und zusammenhängender Inhalt in die Schulandachten komme, und die Lehrer der zeitraubenden Mühe des Suchens überhoben würden. Ein Mitglied befürchtete, daß dadurch die ganze Sache zu äußerlich werde. Das Gebet, d. h. die directe Anrede an Gott hielt die Mehrzahl für ein weiteres wesentliches Element, einige nur in dem Fall, daß eine Schriftvorlesung nicht vorhergegangen. In Betreff des Schlußgesanges wurden verschiedene Beobachtungen mitgetheilt, nach denen ihn die einen für nothwendig und höchst erbaulich, die andern ihn, auch mit Rücksicht auf die Zeitersparnis, für entbehrlich erklärten. Das Erhebende des gelegentlich vom Chor ausgeführten rhythmischen Choralgesanges wurde von einer Seite warm gepriesen. Das Gebet in den einzelnen Classen, wenn eine tägliche Andacht nicht stattfindet, wird für zweckmäßig und nothwendig erklärt; das Gebet am Schluß des Unterrichtes wurde zum Theil als etwas mechanisches getadelt, doch ward seine Beibehaltung von der Mehrzahl empfohlen. Der oben ausgesprochene Gedanke, daß in der Ordnung der Schulandachten die Einheit des in der Schule waltenden Geistes zum Ausdruck kommen solle, ist nicht näher berührt worden. Scheibert sagt einmal: „Nicht das einzelne lehrende Subject, sondern das unter allen Lehrern gewordene und von ihnen gewißermaßen erzeugte einheitliche Geistesleben in der Anstalt ist das Individuum, dem die Freiheit wie in allen Unterrichtsgegenständen und in Regierung und Zucht, so auch auf dem Gebiete der Schulandachten möglichst zu wahren ist. So selbstverständlich für sie der positive Gehalt des Christenthums und das Bekenntnis der Kirche zu wahren ist, so gewiß werden sie dennoch ein Product des in der Anstalt waltenden religiösen Geistes sein und so einen individuellen Charakter erhalten."

vor: erst ein Gesang, welcher sich auf die Morgenstunde oder auf die jedesmalige Zeit im Kirchenjahre bezieht, dann das vorgeschriebene Gebet. „Zum Schlusse werde von den Kindern entweder eins aus den fünf Hauptstücken oder eine Zusammenstellung von Bibelstellen nicht hergesagt, sondern gebetet," wobei nur die älteren und vorgerückteren Kinder, welche die Hauptstücke und Sprüche völlig inne haben, mitfungiren sollen. Jener empfiehlt für die täglichen Andachten das Vorlesen eines für jeden Wochentag bestimmten Morgengebetes durch ein Kind und damit abwechselnd den Gesang und die Recitation eines Kirchenliedes, für die Festzeiten aber im Kirchenjahr ein- auch zweimal in der Woche zu Anfang der Schule eine liturgische Andacht. Sie „kann bestehen aus dem Gesang einiger Liederverse, einem vom Lehrer gesprochenen biblischen oder der Agenda entlehnten Eingangsspruche, einem von sämmtlichen Kindern gesprochenen Gebete, fast stets aus einigen Versen desselben Liedes bestehend, womit der Gottesdienst eröffnet wird, einer biblischen Lection, von einem Tags zuvor dazu bestimmten Kinde der obersten Abtheilung gelesen, aus dem Gesang noch eines Verses und dem von Lehrern und Kindern gemeinsam gebeteten Vaterunser. Statt dessen kann auch bisweilen von der im pommerschen Schul- und Hausbuch abgedruckten Schulliturgie, welche in Wechselgebeten des Lehrers und der Kinder besteht, (ein Beispiel dafür giebt auch Palmer S. 544) und die von dem Gesange einiger Liederverse umschlossen wird, Gebrauch gemacht werden." Wir könnten noch eine Reihe anderer Vorschläge beibringen; aber wir halten das Ausgeführte für ausreichend, um eine Vorstellung zu geben, wie sich die für jede Schule verlangte Ordnung ihrer Andachten gestalten möchte.

Neben den durch den regelmäßigen Lauf des Schullebens dargebotenen Andachten finden sich noch besondere Anlässe zu gottesdienstlicher Feier in der Schule. Wir denken zunächst an die an nicht wenigen Anstalten herkömmliche Sitte einer die gemeinsame Abendmahlsfeier der Schule vorbereitenden Andacht, einer hora sacra, wie sie an manchen Orten heißt; wir denken sodann an die durch besondere Feier ausgezeichneten Anfänge und Abschlüsse der Schularbeit zum Beginn und am Ende längerer Zeitabschnitte, der Semester und der Schuljahre. Wir denken dagegen nicht an solche Feierlichkeiten der Schule, bei welchen andere, der Schulgemeinschaft nicht angehörige Personen zugegen sind. Denn wenn diesen auch durch den Gesang eines Chorals, mitunter wohl auch durch ein Gebet, eine religiöse Weihe gegeben wird, so dürfen sie doch nicht eigentlich Schulandachten sein. Diese sind nur in dem geschlossenen Kreise der Schulgemeinschaft denkbar. Gesang, Gebet und Schriftvorlesung werden zwar für die bezeichneten Andachten ebenfalls die Bestandtheile bilden; indes doch in ihnen die Ansprache, die das Wort Gottes für das Bedürfnis der Jugend anwendende Paränese, einen größeren Raum beanspruchen als in den gewöhnlichen Andachten. Gewiß ist es nicht leicht, für diese eigentlichste Schulrede das rechte in das Herz dringende Wort zu finden; sie soll und darf keine Predigt sein und muß doch etwas von der Predigt an sich tragen, sie soll keine erbauliche Betrachtung von ermüdender Länge sein, welche, anstatt geistige Sammlung zu bewirken, die Jugend einschläfert und abstumpft; sie soll mitten aus dem Leben der Schule herausgeboren und auf der genauesten Kenntnis der Schüler, der unter ihnen sich geltend machenden Richtungen, der vorhandenen Schäden ruhend sie zur geistigen Einkehr in sich selbst, zum Selbstbesinnen nöthigen und durch die Ermahnung, sei es Warnung oder Ermunterung, ihrem Willen kräftigende Anregungen geben; bei dem allem soll sie neben dem gereifteren Schüler auch den jüngeren nicht leer ausgehen lassen. Der Ernst, die Treue und die Liebe des einsichtigen Erziehers wird vor diesen Schwierigkeiten nicht zurückschrecken, sondern sie nach dem Maße seiner Kraft und seiner Gaben zu lösen suchen. Insbesondere wird, wie wir glauben, auf diesem Gebiete die Thätigkeit des Directors als des Hauptes der gesammten Schulgemeinschaft sich entfalten müßen; Paränesen der zweiten Art können wir uns kaum aus einem andern Munde denken, während die Ansprache in einer hora sacra wohl auch andern Lehrern, namentlich den Religionslehrern zufallen dürfte. Die

individuelle Natur dieser Schulreden macht es erklärlich, daß nur selten welche gedruckt werden. Die „Schulvorträge" von Greverus (Oldenburg 1855) entsprechen in ihrer Absicht dem angedeuteten Grundgedanken, sind aber in ihrer Ausführung nicht gerade als vorbildlich zu empfehlen; auch ziehen sie häufig Fremdartiges herbei. Unter den „Schulreden über Bibel- und Liedertexte" von K. T. Kriebitzsch (Leipzig 1857) sind einige ganz vorzüglich; man wird aus ihnen manche Anregung und manchen fruchtbaren Gedanken gewinnen können. In der Form sind sie ganz wie Predigten. Insbesondere empfehlenswerth sind die „Evangelischen Schulreden" von Dr. Fr. H. R. Frank (Altenburg 1856), da sie bei der Gediegenheit ihres Inhalts sich auch in der Form dem Schulvortrage enger anschließen.

Es wird niemand behaupten, daß die Schule mit den bis jetzt besprochenen Andachten die Grenzen ihres Gebietes überschreite und in das der Kirche übergreife. Sie soll in der That auch nicht „aus ihrem Prüfungssaale eine Kirche, aus ihrem Katheder eine Canzel, aus den Stufen zu demselben einen Altar, aus dem Gange von der zerstreuenden Schulstube nach dem Betsaal einen sammelnden Kirchengang, aus der jugendlichen leichten Schaar lebenserfahrene und geprüfte Herzen machen" wollen; selbst in ihren Andachten soll sie nur die Vorbereitung für einen gesegneten Kirchenbesuch ihrer Schüler geben. Darum ist sie in keiner Weise berechtigt Einrichtungen zu treffen, welche auch nur von fern den Schein erwecken könnten, als sollten sie für die Zöglinge die Theilnahme am Gemeindegottesdienste ersetzen. Wenn gleichwohl hin und her die Schule noch auf besondere Veranstaltung für die religiöse Erbauung der Jugend denkt, so kann sie es nur so lange thun, als die Kirche das oben berührte Bedürfnis nicht befriedigt. Nur so lange werden besondere in der Schule gehaltene Jugendgottesdienste statthaft erscheinen können. In manchen Fällen haben die Geistlichen dazu die Hand geboten und in der Aula eines Gymnasiums für seine Angehörigen von Zeit zu Zeit einen vollständigen Gottesdienst gehalten, ganz in der Form des kirchlichen. In andern Fällen hat die Schule einen eigenen Versuch gemacht und sich mit Vorliebe liturgischen Andachten zugewendet, für welche die Formen aus Strauß' liturgischen Andachten (Berlin), Schöberleins Schatz des liturgischen Chor- und Gemeindegesanges (Göttingen 1865), Eck und Filitz, vierstimmige Choralsätze der vornehmsten Meister des 16. u. 17. Jahrhunderts (Essen), Grells Motetten (Op. 34. 35. Berlin, Trautwein) u. a. leicht zu finden sind. Nachdem Schreiber dieses zwei für liturgische Andachten in der Advents- und Fastenzeit bestimmte Formulare in seinem Gesangbuche S. 149, 153 mitgetheilt hatte, sind in der Zeitschr. f. d. G. W. 1867, S. 328 von W. Hollenberg zehn weitere Formulare (2 für Advent und Weihnachten, 1 für die Epiphaniaszeit, 2 für die Passionszeit, 3 für die Freudenzeit und Pfingsten und 2 für die Trinitatiszeit) veröffentlicht worden. Es ist in ihnen allen von einer Ansprache oder Predigt abgesehen; sie enthalten biblische Lectionen und Wechselgesänge zwischen dem Chor und der Schulgemeinde und versuchen eine mit den einfachsten Mitteln erreichbare und, wie bezeugt werden darf, wirklich erreichte Erbauung der Jugend. Wenn in den gewöhnlichen Schulandachten die Schule schon die gebührende Rücksicht auf den Kreislauf des Kirchenjahrs nimmt und ihre Zöglinge gewöhnt, sich in denselben nach seinen verschiedenen Zeiten hineinzuleben, so werden ihr diese liturgischen Andachten in ihrem vorwiegenden Anschluß an die heiligen Zeiten das Mittel bieten, diese mit Recht von ihr verlangte Einwirkung auch noch von der Seite des Gemüthes zu verstärken. Vor allen Dingen muß in den Lehrercollegien der rechte Sinn für derartige Versuche vorhanden sein; sie anzuordnen würden wir nimmer empfehlen, so wenig wir für eine bestimmte Ordnung der Schulandachten Vorschriften der Behörden wünschen können.

Schließlich noch ein Wort über die Andachten in geschlossenen Anstalten, in Alumnaten u. dgl. Wie viel die ältere Zeit den Zöglingen der Kloster- und Fürstenschulen in dieser Beziehung zugemuthet hat, kann ein Blick in die württembergische Kirchenordnung von 1559 (bei Vormbaum I, S. 107—110) oder in die kursächsische von 1580 (ebendas. S. 275) lehren. Ebenso bitten wir die leges scholae Nicrinae S. 355 ff.

die exercitia pietatis religiosae in Walkensedensi coenobio a multis iam annis assidue continuata S. 548—552 und die Ordnung des joachimsthalschen Gymnasiums von 1607 (Bd. II, S. 62—81) nachlesen zu wollen: es ist schwer zu glauben, daß die Fülle der den Zöglingen auferlegten Andachtsübungen und Beschäftigungen mit dem Heiligen nicht abstumpfend gewirkt habe. Bekanntlich haben diese und ähnliche Einrichtungen sich sehr lange erhalten. Man kann Dinter, welcher in seiner Autobiographie (Neustadt a. d. O. 1829, S. 34) die in der Fürstenschule zu Grimma übliche Sitte beschreibt, nur beistimmen, wenn er sagt: „Die Wirkungen dieser Ueberladung darf ich einem Menschenkenner, einem Pädagogen nicht erst beschreiben. Solche Uebertreibungen kommen jetzt nicht mehr vor. Aber Gott bewahre uns nur auch vor Erschlaffung, die vielleicht noch schädlicher wirkt als die Ueberladung." Es ist selbstredend, daß die Andachten solcher Anstalten viel mehr den Charakter der Hausandachten annehmen werden, sie werden an den Anfang und das Ende des Tages gelegt werden müßen und die oben vorgeschlagene liturgische Gestaltung dieser Morgen- und Abendandachten wird kaum zulässig sein, aber Gesang, Gebet und Schriftvorlesung werden auch ihre Bestandtheile bleiben. Dazu wird das Tischgebet noch treten. Ob daneben noch der Anfang und der Schluß des Unterrichtes durch eine besondere Classenandacht auszuzeichnen ist, wird von den besonderen Umständen abhängig sein, namentlich auch davon, ob am Unterricht, wie es doch mitunter der Fall ist, eine größere Anzahl von solchen Schülern theilnimmt, welche nicht in der Anstalt wohnen. An manchen Anstalten sind häufigere erbauliche Ansprachen üblich, wie denn die von Kriebitzsch oben genannten in den Andachten eines Seminars gehalten worden, und die „Zwölf Bibelandachten aus dem Gymnasialleben" von Dr. Friedr. Danneil (auch unter dem Titel: Das Kirchenjahr in der Schule, Magdeburg 1856) aus dem Kloster Unserer lieben Frauen zu Magdeburg hervorgegangen sind. Wie hier die Möglichkeit gegeben ist, auch den kirchlichen Gottesdienst der Jugend entsprechend in der Predigt zu gestalten, wurde schon erwähnt. Im übrigen läßt sich für die Andachten dieser Anstalt nur die Forderung einer festen Ordnung wiederholen: ihre besondere Einrichtung wird in noch höherem Maße individueller Natur sein, als bei s. g. freien Schulen. **Klix.**

Schulgrammatik. Der Begriff „Schulgrammatik" steht entgegen dem Begriffe einer „wissenschaftlichen, ausführlichen Grammatik". Zwar kann man mit allem Recht die Frage erheben, ob bei dem jetzigen Stande der Sprachwissenschaft überhaupt noch von einer selbständigen Wissenschaft der Grammatik die Rede sein könne. Denn die Begriffe Sprachwissenschaft und Grammatik als Wechselbegriffe zu gebrauchen, wie dies in „Reisigs Vorlesungen über lateinische Sprachwissenschaft" und in Steinthals Schriften vielfach geschieht, sollte doch nun einmal aufhören. Nach den hergebrachten Anschauungen umfaßt die Grammatik Formenlehre und Syntax. Niemand aber wird behaupten, daß damit das Gebiet der Sprachwissenschaft beschrieben sei, zu welcher doch auch noch Lexikologie, Synonymik, Metrik, Stilistik &c. gehören. Einzelnes aus diesen letzteren Disciplinen enthalten nun auch die landesüblichen Grammatiken, aber doch nur für die Schulzwecke brauchbares, zu Nutzen und Frommen der lernenden Jugend. Deshalb, weil die Grammatiken, namentlich die lateinischen, etwas von der Metrik, von dem Calender, von Maß, Gewicht und Münzen, von Stilistik (in der syntaxis ornata) und Rhetorik enthalten,*) sind sie wohl recht brauchbar für die Schulen, aber sie haben eben damit jeden Anspruch auf strenge Wissenschaftlichkeit aufgegeben. Wohl ist die Formenlehre, die Lehre von den Elementen der Sprache, den Buchstaben, Lauten, Accenten, Worten,

*) Die ältesten Grammatiken aus dem 15. und 16. Jahrh. enthielten noch mancherlei anderes, Stücke aus dem Katechismus, die Symbole; das doctrinale puerorum aus dem Mittelalter enthielt in 212 Versen die Geschichte des Alten und Neuen Testaments. Die Grammatik von Crusius von 1562 enthält ein lateinisches Wörterbuch, das symbolum apostol., das pater noster, eine divisio philosophiae, eine Uebersicht über den Inhalt des N. Test., verschiedenes über Metrik, Münzen, Calender &c.

Wortbildungen und Flexionen, und ebenso die Syntax oder die Lehre von den Sätzen, je eine eigene wissenschaftliche Disciplin; zusammengestellt aber werden sie nur um des Unterrichts willen und man könnte, wenn es für den Unterricht ebenso praktisch wäre, zu der Formenlehre an sich ebensowohl die Metrik, zu der Syntax die Stilistik gesellen. Die Wissenschaft der Sprache, wie sie sich in den letzten Decennien gestaltet hat, verlangt, daß alle diese Disciplinen jede für sich und abgesondert behandelt werden. Werden einige derselben mit einander gepaart, so geschieht es aus Gründen, welche außerhalb der Wissenschaft selbst liegen. So beschäftigen sich ausschließlich mit der Formenlehre die Schriften von Leo Meyer, Christ, Corssen; Bernhardy aber hat eine wissenschaftliche Syntax der griechischen Sprache geschrieben und einer der neuesten Bearbeiter der griechischen Grammatik, Aken, sagt in der Vorrede zu seiner Schulgrammatik S. IX, die Syntax gelte ihm als derjenige Theil der Grammatik, bei dem allein eine wissenschaftliche Behandlung ihre Berechtigung habe. Damit wird wenigstens der Syntax ihre Selbständigkeit gesichert, mag man auch sonst über die Formenlehre denken wie man will.

Da wir es nun hier nicht mit der Grammatik überhaupt, sondern mit der Schulgrammatik zu thun haben, so wollen wir uns auf die Frage nicht weiter einlassen, ob es eine Grammatik für sich als selbständige Wissenschaft*) gebe, oder ob nicht vielmehr die Haupttheile, welche bisher das Ganze der Grammatik bildeten, für sich als besondere Disciplinen in dem großen Gebiet der Sprachwissenschaft ihre richtige Stelle finden. Immerhin ist die Gegenüberstellung von Schule und Wissenschaft, welche einen Hauptgegenstand der nachstehenden Erörterung bilden muß, auch durch die voranstehenden Bemerkungen zum Bewußtsein gebracht worden. Schule und Wissenschaft nemlich können zwar einerseits einander nicht entbehren, andererseits aber verfolgen sie ganz verschiedene Zwecke. Die Wissenschaft will die Wahrheit erforschen und darstellen, die Schule will lehren und erziehen. Die Sprachwissenschaft will das Wesen der Sprache ergründen und darstellen, die Schule hat keinen linguistischen Zweck, sondern einen pädagogischen; sie will, sofern sie Sprachen lehrt, auf einem leichten und geistbildenden Wege zum Verständnis und zum Gebrauch derselben führen. Die Pflege und der Ausbau der Wissenschaft erfordert Gelehrte und Forscher, welche das ganze Gebiet überschauen, in einzelnen Partieen aber speciell zu Hause sind, und für die ganze gelehrte Welt, für den Fortschritt der Menschheit aller Zeiten und Völker arbeiten, die Schule aber braucht Lehrer, für welche ein mäßiger Kreis von Kenntnissen genügt; ihre Wirksamkeit beschränkt sich auf das nachwachsende Geschlecht in einem bestimmten Volkskreis, deshalb müßen die Männer der Schule nicht gerade Gelehrte, wohl aber Pädagogen sein. Sie verfolgt und erreicht ihren Zweck durch Lehrmethoden und Lehrbücher, diese Lehrbücher aber sind, sofern die Schule Sprachen lehrt, Sprachlehren, wie man auch manchmal die Schulgrammatiken nicht unpassend benennt.

Da nun die Schulgrammatik so wenig als die Schule die Wissenschaft entbehren kann, aber doch mit einem mäßigen Kreis von Wissen sich begnügt, so entsteht für uns die Aufgabe, anzugeben, wie eine Schulgrammatik nach Form und Inhalt angelegt sein muß, damit sie ihrem Zweck entspreche. Unter Form verstehen wir die Sprache und die Anordnung, unter Inhalt die Gegenstände der Schulgrammatik.

Ehe wir nun näher auf dieses eingehen, werden wohl die Vorfragen zu besprechen sein, ob überhaupt eine Schulgrammatik nöthig sei, sodann ob eine und dieselbe für alle Altersstufen des Gymnasiums ausreiche. Was die erstere betrifft, so könnte es scheinen, es genüge, wenn der Lehrer, welcher ja doch unter allen Umständen auch der Dolmetscher der Schulgrammatik für die Schüler sein muß, auf der Höhe des grammatischen Wissens stehe, und dann entsprechend dem Bedürfnisse der Schüler nach seiner eigenen Auswahl, Auffassung und Darstellung das Nöthige mittheile. Der

*) „Die Grammatik ist Mittel, nicht Zweck." Griech. Sprachl. f. Gymnas. v. Schnorbusch u. Scherer II. Vorwort.

Lehrer wäre die lebendige Schulgrammatik, statt des geschriebenen Buchstabens würde das belebende Wort unmittelbar die Aufmerksamkeit fesseln, das Gedächtnis und die Einbildungskraft befruchten und das Verständnis öffnen. Allein eben darum, weil eine solche Wirkung des Wortes, manchmal auch eine solche Beherrschung des Stoffes nicht im allgemeinen bei den Lehrern vorausgesetzt werden darf, ist es schon für diese selbst zu wünschen, daß sie eine feste, geschriebene Grundlage haben, auf welche sie sich stets beziehen, von deren Form und Ausdruck sie stets ausgehen können. Wenn das geflügelte Wort des mündlichen Verkehrs nicht immer gerade das richtige und zutreffende ist, oder wenn in dem Momente des Bedürfnisses nicht immer das Wissen in seinem ganzen Umfange zu Gebot steht, so wird der Lehrer in dem gedruckten Wort die gewünschte Hülfe und Auskunft zur Hand haben. So wird die Schulgrammatik für den lebhaften und eifrigen Lehrer zu einer Art von Zügel und Regulator, wodurch er immer wieder in die richtige Bahn einzulenken veranlaßt wird, für den unbeholfenen, trockenen oder schwachen aber zu einem willkommenen Supplement, welches, wenn durch nichts anderes, so doch durch fortgesetzte Erklärung und Wiederholung, die mangelhafte Selbstthätigkeit und Productivität des Lehrers zu ersetzen vermag.

Schulgrammatiken aber halten wir nicht bloß um der Lehrer, sondern noch weit mehr um der Schüler willen, in deren Händen sie sich befinden sollen, für nöthig, es wäre denn, daß man die Lehrer zu den Schülern so stellen wollte, wie in den Zeiten, da es noch keine gedruckte Bücher in den Schulen gab und die Lehrer auf das Dictiren und auf Gedächtnisübungen angewiesen waren. Die Schulgrammatik ist für den Schüler, die Erläuterungen und den fortlaufenden Commentar des Lehrers vorausgesetzt, ein Buch, mit dem er ganz vertraut werden, bei dem er sich stets Raths erholen und dessen Inhalt ihm allmählich durch den beständigen Gebrauch ganz geläufig werden soll. Fleißige und strebsame Schüler betrachten die Schulgrammatik als den Kern, um welchen sich ihre fortschreitenden sprachlichen Kenntnisse anlagern, sie illustriren deren Inhalt aus der eigenen Lectüre durch Beispiele und Erläuterungen und behalten wohl auch die wichtigsten Partieen im Gedächtnis, selbst wenn sie nicht angehalten worden sind, die Regeln auswendig zu lernen. Eine Schulgrammatik in den Händen der Schüler hat nicht nur gegenüber von Dictaten die Zeitersparnis, sondern auch im Gegensatz zu dem lebendigen Wort des Lehrers die Auctorität für sich. Das gedruckte Buch, durch höhere Auctorität approbirt und eingeführt, kann in Zweifelsfällen überall als ausreichender Nachweis und Beleg gebraucht werden, während das überlieferte Wort, ohnehin den Wechselfällen der Ueberlieferung ausgesetzt, niemals auf anerkannte Geltung sich Rechnung machen darf. Diese Auctorität können auch die Dictate der einzelnen Lehrer, mögen sie noch so gründlich überdacht und noch so sorgfältig abgefaßt sein, niemals in Anspruch nehmen.

Damit nun aber Misverständnisse, Verwirrungen und Anstöße, die besonders bei Schülern jüngerer Classen zu befürchten sind, vermieden werden, muß im Gebrauch dieser Schulgrammatiken, wie auch in dem Gebrauche anderer Lehrbücher, eine gewiße Einheit stattfinden. Dies führt uns auf die zweite Vorfrage, die wir oben gestellt haben, ob eine und dieselbe Schulgrammatik für alle Altersstufen ausreiche. Zuvor aber kann man die Frage aufwerfen, ob jene Einheit etwa dadurch herzustellen wäre, daß für alle Anstalten eines Landes oder einer Provinz eine und dieselbe Schulgrammatik eingeführt würde. Die Zustimmung der Oberbehörde vorausgesetzt, sollte, wie wir glauben, hier in der Wahl der Bücher selbst mögliche Freiheit gestattet werden. Die Vortheile, welche die Uniformität in dieser Hinsicht, besonders beim Uebertritt von Schülern in andere Lehranstalten, gewährt, sind doch eigentlich gering anzuschlagen gegenüber von den Nachtheilen, die entstehen müßen, wenn einem Lehrer oder Lehrercollegium Bücher aufgedrungen werden, mit welchen sie sich durchaus nicht befreunden könnten. Das Höchste, was hier geschehen kann, ist Empfehlung anerkannter Bücher durch die Behörden, welche je nach Umständen mehr oder minder dringend gehalten sein kann. Daß zweckmäßige Schulbücher und insbesondere Schulgrammatiken sich von selbst Bahn brechen, das zeigt

die Erfahrung an den Schulgrammatiken von Bröder, Zumpt, Buttmann, Rost, Bäumlein, Gesenius u. a., und es war z. B. kein Gewinn für die württembergischen Lateinschulen und Gymnasien, daß zu einer gewißen Zeit die Grammatiken von Buttmann und Gesenius wie auch die Lesebücher von Jacobs durch die Grammatiken und Lesebücher von Weckherlin infolge mittelbarer oder unmittelbarer Einwirkung von oben verdrängt wurden.

Was nun die Einheit für die verschiedenen Altersstufen betrifft, so glauben wir hier unterscheiden zu müßen zwischen solchen Classen, welche erstmals an die Erlernung einer fremden Sprache kommen, ohne zuvor grammatischen Unterricht in einer solchen genossen zu haben, und solchen, welchen die Elemente einer fremden Sprache schon geläufig sind und die nun eine zweite oder dritte zu lernen haben. Für die ersteren, also für diejenigen Classen, die in unsern Gymnasien das Latein und in unsern Realschulen das Französische anfangen, halten wir eine Schulgrammatik noch nicht für angemessen, wohl aber ein eigens für Anfänger verfaßtes Lehrbuch, ein Elementarbuch, welches nicht nur eine für Anfänger berechnete Formenlehre und Syntax, sondern auch daneben eine genügende Anzahl von Beispielen zum Uebersetzen aus der fremden Sprache in die Muttersprache und umgekehrt und eine darauf bezügliche Wörtersammlung enthielte.*) Wir würden ein solches Buch Elementarbuch nennen, und dasselbe für die zwei untersten Classen eines Gymnasiums, da wo das Latein wie in Württemberg schon mit achtjährigen Knaben begonnen wird, bestimmen. Wo man das Latein erst mit neun- oder zehnjährigen Knaben anfängt, möchten wir den Gebrauch eines solchen Buches nicht über ein Jahr erstreckt sehen. Nach demselben erst sollte eine Schulgrammatik eingeführt werden, wir glauben aber, daß dann eine und dieselbe, wenn sie gehörig eingerichtet würde, für alle Gymnasialclassen bis zur Grenze der Universität ausreichen könnte.**) Will man jenes Elementarbuch Schulgrammatik nennen, wie denn die so eingerichteten Elementarbücher von Middendorf und Hermann den Titel Schulgrammatiken führen, so müßten dann eben für das Latein zwei Schulgrammatiken statuirt werden. Uebrigens führen Elementarbücher, die auf die oben angegebene Weise eingerichtet sind, unseres Erachtens mit Unrecht den Titel von Schulgrammatiken, in deren Bereich eine Sammlung von Uebungsbeispielen oder ein Vocabularium hereinzuziehen man doch nicht berechtigt ist. Vielmehr werden solche Bücher richtiger Leitfäden, Uebungs-, Elementarbücher, Materialiensammlungen &c. benannt, von den eigentlichen Schulgrammatiken unterschieden, und erscheinen manchmal als Supplemente von Grammatiken, deren Abschnitte citirt werden. Indessen wollen wir der freien Wahl der Benennungen nicht vorgreifen. Aber den Satz müßen wir festhalten, daß für alle Classen des Gymnasiums eine Schulgrammatik, wenn sie zweckmäßig eingerichtet ist, ausreicht, mit Ausnahme derjenigen, welche eine fremde Sprache erstmals den Schülern nahe bringen. Wenn also Schüler im Gymnasium das Latein, in Realschulen das Französische anfangen, so bedürfen sie zuerst ein Elementarbuch, oder eine eigens für Anfänger eingerichtete Schulgrammatik, wenn man dies so nennen will; wenn sie aber nach etlichen Jahren zum Latein auch das Griechische und Französische, oder zum Französischen auch das Englische lernen, so glauben wir, daß sie gleich mit der für alle Classen bestimmten Schulgrammatik bekannt gemacht werden können, deshalb, weil sie nicht nur in Jahren vorgerückt sind und ihr Verständnis geübter und gereifter ist, sondern auch, weil sie bereits durch das Erlernen einer fremden Sprache mit dem Organismus der Grammatik im wesentlichen bekannt gemacht sind.

Wenn nun dieselbe Schulgrammatik entweder für alle Altersclassen oder doch für alle Altersclassen mit Ausnahme der Anfängerjahre ausreichen soll, so tritt die Erörterung ihrer Beschaffenheit in Beziehung auf Form und Inhalt in den Vordergrund.

*) Vgl. den Art. Elementarbücher Bd. II. S. 75. D. Red.

**) Vgl. Erläuterungen zur griech. Schulgrammatik v. G. Curtius S. 192 &c., wo Bonitz sich ebenfalls für eine Schulgrammatik im Griech. ausspricht; ebenso Bäumlein und Aken in den Vorreden zu ihren Grammatiken.

Wir gehen von dem Fundamentalsatz aus, daß der Verfasser einer Schulgrammatik mit dem Stande der wissenschaftlichen Forschung auf seinem Gebiet vertraut sein muß, von den Ergebnissen derselben aber nur das für die Schule Geeignete in einer den Bedürfnissen und Fähigkeiten des jugendlichen Alters angemessenen Form mittheilen darf. Wir haben es nun zunächst zu thun mit der näheren Bezeichnung dieser Form und mit der Auswahl des Stoffes. Die Form aber finden wir in der Sprache und in der Anordnung des Stoffes.

Die Sprache sei nicht gelehrt, aber auch nicht trivial. Sie sei ernst, würdig und gemessen, aber hüte sich, in die Sphäre der Alltäglichkeit herabzusteigen. Der Schüler muß durch die Sprache der Grammatik gehoben werden, er muß zu fühlen bekommen, daß er es nicht mit den Gegenständen des gemeinen Lebens zu thun hat, in denen sich sonst seine Conversation bewegt. Es muß ihm eine neue Welt aufgehen, zu der er sich zu erheben hat, in welcher er aber auch heimisch werden kann. Wenn nun die Ausdrucksweise manchmal noch für ihn etwas verschleiertes hat, so soll sie ihm doch imponiren, ihn mit einer gewißen Ahnung ihres Gehalts erfüllen. Das volle Verständnis zu eröffnen, dazu ist das lebendige Wort des Lehrers bestimmt. Diese Forderungen müßen nun an Schulbücher überhaupt, insbesondere auch an die deutschen Lesebücher, an die Lese- und Lehrbücher über Geschichte und Geographie gestellt werden. In der Grammatik aber tritt dem Schüler eine solche Masse ganz neuer Anschauungen entgegen, von den Lauten, Buchstaben, Silben, Accenten an bis zu den Problemen der Satzlehre und des Periodenbaus, daß die Gefahr näher ist, die Sprache möchte zu gelehrt, als sie möchte zu trivial werden. Wenn nun das Geheimnis darin liegt, daß das Buch den Ton trifft und einhält, welcher für die Schüler nicht zu hoch ist, vielmehr sie weckt, trägt und hebt, indem er an das in ihnen bereits Vorhandene anknüpft, so ist es die Aufgabe des Lehrers, das Geschriebene den Schülern so nahe zu bringen durch das Wort des mündlichen Verkehrs, daß es zu ihrem Eigenthum wird, und es muß ihm gestattet sein, im vertraulichen und unmittelbaren Austausch mit dem Schüler, um das Abstracte concret zu machen und das Fernstehende näher zu bringen, sich auch solcher Mittelchen zu bedienen, welche die Sprache des Buches von sich weisen mußte. Da wird man manchmal zu der provinciellen Redeweise und Aussprache herabsteigen und es mag einem wackern Lehrer in Schwaben nachgesehen werden, wenn er vor Fehlern bei dem Zusammentreffen des Dativ und Accusativ vom französischen pronom personnel beim Verbe dadurch warnt, daß er den Schülern sagt: Die Franzosen haben kein „Luile"(schwäb. Deminutivum von Louis) und kein „Lörle" (Deminutivum von Lore). Hieher gehört auch das Mittel des Reims, dessen man sich in alter und neuer Zeit vielfach bedient hat um der Jugend das Lernen zu erleichtern und mundgerecht zu machen. Bekanntlich war das in den letzten Jahrhunderten des Mittelalters beim lateinischen Sprachunterricht allgemein gebrauchte doctrinale des Alexander von Dole ganz in leoninischen Versen abgefaßt. Eben so beliebt sind die gereimten Genusregeln im Lateinischen und haben in die meisten Schulgrammatiken Eingang gefunden. Auch giebt es gereimte Lehrbücher der Geographie. Wenn wir es nun nicht beanstanden wollen, daß die gereimten lateinischen Genusregeln den Schulgrammatiken bis auf die höchste Stufe des Gymnasialunterrichts einverleibt bleiben, da sich diesen Genusregeln doch keine rationelle Behandlung abgewinnen läßt, so müßen wir uns andererseits gegen die allgemeine Anwendung des Reims in einer Schulgrammatik ebenso wie in andern Schullehrbüchern erklären. Wenn es auch gelingt, der Gefahr, ins Komische und Burleske zu verfallen, auszuweichen, so bleibt doch das Leiermäßige, wodurch der ganzen Darstellung der Charakter der Trivialität aufgedrückt wird. — Wenn wir aber der Sprache der Schulgrammatik einen gelehrten Anstrich nicht gegeben wissen möchten, so meinen wir damit, daß dieselbe sich des gelehrten Apparats, der literarischen Citate und Berufungen, der wissenschaftlichen Untersuchung, der Polemik und in der Terminologie alles dessen zu enthalten habe, was nicht auf dem Boden der Sprache, sondern auf andern Gebieten, insbesondere auf dem Felde der philosophischen Speculation

erwachsen ist oder gar das Gepräge bestimmter philosophischer Systeme an sich trägt. Wenn wir daher durchaus nichts einzuwenden haben gegen die gebräuchliche grammatische Terminologie, vielmehr dieselbe, als historisch hergebracht auch beibehalten wissen möchten, weil sich an die Stelle derselben kein Ausdruck setzen läßt, welcher sich gleich allgemeiner Anerkennung erfreuen dürfte, wenn er auch manchmal die Sache richtiger bezeichnet, so muß doch der dem Schüler zuerst ganz fremdartig gegenübertretende Ausdruck demselben schon in der Grammatik erklärt werden und zwar nicht nur um des Schülers, sondern auch um des Lehrers willen. Dieser muß durch die Fassung der Grammatik ausdrücklich darauf geführt werden, daß er die Ausdrücke singularis, pluralis, dualis, numerus, genus rc. zu erklären hat, dann wird es nicht vorkommen, daß Schüler populus und mensa decliniren gelernt haben, ohne angeben zu können, wodurch pluralis und singularis sich von einander unterscheiden. So abgeschmackt und einseitig es nun ist, die hergebrachten Casusbenennungen z. B. ersetzen und zugleich erklären zu wollen durch Ausdrücke, wie Zweckfall, Besitzfall, so nahe liegt es, dem Casus sogleich seine Stellung im Satz anzuweisen durch die Art der Fragestellung, wer? wessen? wem? und den Casus dadurch zu erklären, ebenso ferner den Unterschied von activ und passiv sogleich zu erläutern, wobei dem Schüler alsbald der Unterschied zwischen dem deutschen futur activi und praesens passivi viel sicherer klar wird, als durch die verschiedenen mechanischen Hausmittelchen, welche die Erfindsamkeit eifriger Lehrer zu diesem Zwecke schon ausgedacht hat. Wo es aber die Fortschritte der Wissenschaft zu verlangen scheinen, daß neue Terminologieen auch in den Schulgrammatiken eingeführt werden, wie z. B. in der französischen Grammatik sujet, régime direct, indirect, ferner die Unterscheidung von Wurzel, Stamm, Endung, von starken und schwachen Formen, andere Benennungen der Declinationen und Conjugationen, da ist nicht nur mit größter Vorsicht vorzugehen, sondern die Grammatik hat auch die Aufgabe, diese Benennungen zu begründen und deutlich zu erklären, und zwar wiederum auch um der Lehrer willen, unter denen sich viele eifrige und tüchtige Männer befinden, welche so beschäftigt sind durch Erziehung und Unterricht, daß sie der Entwicklung der Wissenschaft zu folgen sich außer Stand befinden, und daher von der Schulgrammatik die ihnen abgehende Belehrung erwarten müßen, durch welche sie in kurzen und treffenden Worten über die Sache unterrichtet werden. — Unsere Schulgrammatik muß daher eine Sprache führen, die frei ist von jeder Trivialität, aber doch durch Klarheit und Bestimmtheit den Bedürfnissen der lernenden Jugend und des praktischen Schulmanns entspricht, die sich ferne hält von dem vornehmen Ton der Gelehrsamkeit, aber überall die Bekanntschaft mit dem Stande der Wissenschaft an der Stirne trägt. Der Verfasser, dem wir hiemit eine wahrlich nicht leichte Aufgabe stellen, sollte ein sprachwissenschaftlich gebildeter Pädagoge oder ein pädagogisch tüchtiger Sprachgelehrter sein.

Es erhebt sich noch die nicht unwichtige Frage, wie wir die Abfassung einer Schulgrammatik in dem Idiom ansehen, welches sie erst lehren soll. Hiebei ist zwischen den todten und lebenden Sprachen zu unterscheiden. So lange die alten Sprachen noch im lebendigen Gebrauche, im mündlichen oder doch im schriftlichen waren, war die Abfassung derselben in den Sprachen, die die Grammatik lehrte, unbedenklich, da ja das lebendige Wort im Verkehr dem Lernen der Schule zu Hülfe kam, ja es war sogar diesem förderlich. So sind die lateinischen Grammatiken der Alten und des Mittelalters nicht nur, sondern auch bis in die Zeiten nach dem dreißigjährigen Krieg bei allen Völkern in lateinischer, die griechischen Grammatiken der Alexandriner, der römischen Zeit, und der Byzantiner in griechischer Sprache geschrieben. Denn es wurde ja auch außerhalb der Schule lateinisch, beziehungsweise griechisch gesprochen. Auch nach Wiedererweckung der Wissenschaften sind die ältesten griechischen Grammatiken, wie z. B. die von Laskaris *)

*) Die griechisch geschriebene Grammatik des Constantin Laskaris wurde später mit einer gegenüberstehenden latein. Version in Basel 1576 herausgegeben.

im 15. Jahrhundert griechisch, spätere, so die von Urbanus v. Belluno, von Melanchthon, von Crusius, wenigstens lateinisch geschrieben. Erst von der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts an fieng man an, die Grammatiken in der Landessprache zu schreiben, wie denn z. B. die dem port royal entstammte, in französischer Sprache geschriebene griechische Grammatik von Lancelot (erschienen 1644) eine große Verbreitung erhalten hat, in Deutschland im 18. Jahrhundert die halle'sche und märkische Grammatik. Es wird wohl aber nicht bestritten werden, daß jetzt, nachdem das Lateinreden entweder gar nicht mehr oder doch nur in sehr unvollkommener Weise noch auf höheren Schulen und Universitäten geübt wird, die Abfassung einer lateinischen und griechischen Schulgrammatik in lateinischer Sprache keinen Sinn mehr hat. Nur den Wunsch möchten wir aussprechen, daß in den griechischen Schulgrammatiken, wie in der griechischen Sprachlehre für Schulen von K. W. Krüger geschieht, so viel möglich auch für die grammatischen Erscheinungen z. B. Casus, Tempus, Nomen, Verbum, Genus, Modus, Indicativ, Conjunctiv, neben der lateinischen Benennung, die griechischen beigefügt würden, welche die Schüler unschwer zugleich mit den lateinischen, die doch alle aus dem Griechischen entstammen, dem Gedächtnis einprägen würden. Anders verhält sich die Sache mit den Schulgrammatiken für moderne Sprachen. Der Zweck des Erlernens derselben ist doch vornemlich auf den mündlichen und schriftlichen Gebrauch, oder doch auf eine tüchtige Grundlage für diesen Gebrauch gerichtet, nicht, wie bei den alten Sprachen, auf die Lectüre und das Verständnis der Literatur. Man hat es daher immer empfohlen, daß der Lehrer der französ. Sprache z. B. den Unterricht in dieser Sprache ertheile, oder doch, wie es für den Anfang wenigstens nöthig ist, das in der Muttersprache Gesagte in französischer Sprache wiederhole, damit so von vorne herein französische Laute, Accente, Ausdrücke und Sätze das Ohr der Lernenden treffen. Noch viel förderlicher für diesen Zweck nun muß es sein, wenn auch die Schulgrammatik, die in den Händen des Lehrers und des Schülers ist, in der Sprache, welche sie lehren soll, geschrieben ist. Eine Voraussetzung, die freilich nicht überall zutrifft, ist die, daß der Lehrer des fremden Idioms vollkommen mächtig sei, insbesondere eine gute Aussprache habe. Wo der Unterricht solchen Lehrern anvertraut ist, da halten wir den Gebrauch einer in dem fremden Idiom geschriebenen Grammatik für sehr empfehlenswerth, wie sich denn z. B. die französisch geschriebene Grammatik von Borel in und außerhalb Württemberg einer großen Verbreitung durch viele Auflagen zu erfreuen hat. Der Schüler wird durch die französ. Grammatik, wie vor Zeiten durch die lateinische, in das Latein, so in das Französische, als in medias res, hineingeführt, so daß er sich versucht fühlt, in der kleinen neuen Welt, die sich jetzt um ihn bildet, sich auch selbständig zu bewegen. Man kann ihm bald zumuthen, die Antworten, für welche das Material ihm durch den Lehrer und die Grammatik zugeführt wird, in dem fremden Idiom zu geben, womit alsbald das Bewußtsein gegeben ist, daß er bereits etwas kann, ein Bewußtsein, welches die Freudigkeit zum weiteren Fortschreiten so sehr erhöht.

Neben der Sprache ist in Beziehung auf die Form der Schulgrammatik noch die Anordnung des Stoffes zu betrachten. Wir sind von dem Satze ausgegangen, daß dieselbe Schulgrammatik für alle Altersclassen ausreichen sollte. Nun aber sind die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Primaner doch wesentlich verschieden von den Forderungen, die für den Quintaner und Quartaner an eine Schulgrammatik gestellt werden. Es läßt sich nun eine doppelte Möglichkeit denken, wie schon durch die äußere Ordnung des Stoffes dieser Schwierigkeit abgeholfen werden kann. Entweder wird jeder Abschnitt doppelt in 2 Cursen behandelt, in einem niedern und höhern, ersten und zweiten, ein Verfahren, welches die eben genannte Borel'sche französ. Grammatik eingehalten hat, oder es wird das für die höheren Classen Bestimmte in besonderen durch den Druck oder durch Zeichen kenntlich gemachten Anmerkungen von dem geschieden, was für die unteren Stufen bestimmt ist. Das letztere ist in der griech. Schulgrammatik von Bäumlein in der Weise durchgeführt, daß die beiden Gesichtspuncte auch durch die

Wahl der Schrift angedeutet sind, indem das für die höheren Classen Bestimmte in lateinischen, das übrige in deutschen Lettern gedruckt ist, damit nicht „der kleine Druck den Augen schade." So ist z. B. die ganze Reihe der unregelmäßigen Verba dort lateinisch gedruckt, wobei auch der poetische und dialektische Sprachgebrauch berücksichtigt ist. In gleicher Weise ist dort auch das neutestamentliche Idiom hereingezogen. Ebenso ist in der neuesten griech. Schulgrammatik von Aken in kleinen gedruckten Anmerkungen, ohne Unterscheidung durch lateinische Schrift, das für die höheren Classen Geeignete, insonderheit das aus den Resultaten der Sprachvergleichung Beigebrachte angefügt. Krügers griech. Sprachlehre für Schulen enthält in einer gesonderten Abtheilung (2. Theil, 2 Hefte) eine eigene „Formlehre über die Dialekte, vorzugsweise den epischen und ionischen" und eine „poetisch-dialektische Syntax." Die Scheidung in zwei für sich bestehende Curse, wenn sie auch an einander gereiht sind, hat das gegen sich, daß die Gebiete zu streng auseinandergehalten sind, indem derselbe Gegenstand an zwei verschiedenen Orten behandelt wird, während das praktische Bedürfnis, wie es durch die Verschiedenheit der Lehrer und Schüler hervorgerufen wird, es wünschenswerth macht, beides, die höhere und niedrigere Stufe beisammen zu haben, um nach Umständen auch sogleich beides in Anwendung bringen zu können. Hält es der Lehrer für angemessen — und das Urtheil darüber kann doch sehr verschieden sein — etwas, was der Verfasser einer Schulgrammatik für die höhere Stufe bestimmt hat, gleich schon auf der niedrigeren vorzunehmen, so hat er das Material sogleich bei der Hand, während er im andern Fall sich und den Schüler an einen andern Ort zu verweisen, und den Stoff erst weit herbeizuholen hat. Wir würden also der von Bäumlein gewählten Anordnung, insbesondere auch der dort beliebten Unterscheidung durch lateinischen und deutschen Druck den Vorzug geben vor der Abtheilung in 2 Curse. Es ist doch gewiß bequemer und in keiner Weise störend, wenn Lehrer und Schüler z. B. bei einem unregelmäßigen Verbum gleich den epischen Sprachgebrauch bei der Hand haben, als wenn sie erst in einer besonderen Abtheilung der Schulgrammatik nachschlagen müßen. — Hieran knüpfen wir noch die Forderung an eine Schulgrammatik, daß die Bezifferung der einzelnen Abschnitte eine durch die ganze Grammatik von Anfang bis zu Ende fortlaufende sei und durch Unterabtheilungen möglichst wenig unterbrochen werde. Damit erklären wir uns einmal dagegen, daß mit einem neuen Abschnitt wieder von vorne angefangen werde zu zählen, wodurch das Nachschlagen und Behalten gleich sehr erschwert wird; sodann glauben wir dadurch das mühevolle Citiren durch eine Reihe von Unterabtheilungen (z. B. §. 50, I, 1, a. Anm. 3.) zu umgehen. Höchst unbequem sind auch die langen durch eine ganze Reihe von Seiten fortgehenden Paragraphen. — Wenn dabei auch die Logik etwas Noth leiden sollte, indem manches, was suborbinirt ist, auf diese Weise coordinirt wird, so ist das in einer Schulgrammatik, die einen wesentlich pädagogischen Zweck verfolgt, doch ein untergeordneter Mangel.

Was nun insbesondere die Disposition der Formenlehre betrifft, so mögen hier einige Bemerkungen genügen über die Frage nach der Stellung des Nomens gegenüber von dem Verbum. Es unterliegt nach unserer Anschauung keinem Zweifel, daß dem Verbum, als dem „geistigeren Theil der Sprache" (Bernhardy wissensch. Synt. der griech. Spr. S. XV.), welcher die Satzbildung vollzieht und das Nomen in sich schließen kann, aus sprachwissenschaftlichen Gründen der Vortritt gebührt. Auch gewährt die Voranstellung des Verbums in einer Schulgrammatik den methodischen Vortheil, daß man sogleich mit ganzen Sätzen operiren kann und nicht erst mit abgerissenen Stücken, wie Nomen substant. und adject., durch die verschiedenen Casus anfangen muß. Daher haben ausgezeichnete Grammatiker, die jedoch nicht eben den Standpunct der Schulgrammatik einnehmen, wie Grimm, Bopp, Becker, W. v. Humboldt, Krüger in der lat. Grammatik, Kühner, das Verbum vor das Nomen gestellt. Indessen sind die Gründe der Sprachwissenschaft für die Schulgrammatik nicht maßgebend und müßen wohl hinter den Rücksichten der Methode zurückstehen. Die Uebungen mit ganzen Sätzen

anzufangen ist auch da möglich, wo man das Nomen voranstellt, sofern einstweilen die nöthigen Verbalformen entlehnt und mechanisch angewendet werden. Die Schulgrammatik aber geht nach unserem Dafürhalten einen leichteren und natürlicheren Weg, wenn sie mit dem Nomen, als wenn sie mit dem Verbum beginnt. Wenn der Schüler anfängt sich mit Sätzen zu befassen, so braucht er die ganze Lehre von dem Nomen. Die verschiedenen Arten und Modalitäten des Nomen, Pronomen, Adjectiv, Substantiv, Casus, Genus, Numerus, die Species der Declinationen erscheinen schon im einfachen Satze und können in diesem vollständig ins Licht gestellt werden. Dagegen kommen die verschiedenen Modalitäten des Verbum, insbesondere die Tempus- und Modusverhältnisse erst im zusammengesetzten Satz zu Tage. Die Lehre vom Verbum verstehen wir nicht ohne Beiziehung zusammengesetzter Sätze, die Lehre vom Nomen aber kann im einfachen Satz vollständig zum Verständnis gebracht werden. Die Lehre vom Nomen ist einfacher und verständlicher, die Lehre vom Verbum schwieriger und complicirter.*) Aus Rücksichten der Methode also, glauben wir, müße die Schulgrammatik dem Nomen die Priorität vor dem Verbum zuweisen.

Die wichtigste Frage ist aber nun die nach der Anordnung der Syntax. Es stehen sich hier 2 Systeme gegenüber, welche denn auch häufig mit einander gemischt werden. Das eine ordnet den Stoff der Syntax im allgemeinen nach Redetheilen und Sprachformen, wodurch man eine Syntax des Nomen substantivum, adjectivum, Pronomen, der Casus, des Verbum, der Genera, Modi, Tempora erhält. Das Wesen des Satzes, der Aufbau desselben in seiner einfachen und zusammengesetzten Gestalt, in seiner Erweiterung und Abkürzung kommt nicht zur Erörterung, außer in der an der Spitze dieser Ordnung stehenden Lehre von der Concordanz oder Congruenz; nachdem diese abgemacht ist, wird aber vom Satz nicht mehr geredet. So ist die Ordnung in den alten Grammatiken von Sanctius und Vossius bis Zumpt. Wenn aber die Syntax Satzlehre ist und alle „syntaktischen Vorgänge doch nur als Vorgänge innerhalb des Satzes zu fassen sind," so erscheint es doch als ein bedeutender Mangel, wenn das Wesen des Satzes fast ganz ignorirt, fast gar nicht zum Bewußtsein gebracht wird und dagegen die einzelnen Sprachtheile und Sprachformen als gesonderte, für sich bestehende Producte betrachtet und deren Zusammengehörigkeit und Mischung zu einem Ganzen kaum vorübergehend berührt werden. Die Sprache erscheint als ein caput mortuum, dessen einzelne Glieder zu besonderen Zwecken herausgenommen und präparirt werden, ohne daß der organische Zusammenhang des Ganzen zu Tage tritt. Vor den Theilen verschwindet das Ganze; die Syntax wird zu einer nach äußerlichen Motiven zusammengelegten Musivarbeit. Um einen einzelnen Begriff sammelt sich eine Reihe von Regeln und Bemerkungen, welche den Charakter von Mysterien oder Orakeln haben, auf einem Gebiet, auf welchem zur Eröffnung des Verständnisses und zur Einführung in das lichte Leben der Sprache die reichste Gelegenheit gegeben ist. — Wir glauben nicht, daß eine solche Anordnung der Syntax nach Redetheilen und Sprachformen pädagogischer, d. h. für das Lernen der Jugend zweckmäßiger ist. Es steht zwar da alles zusammengehäuft, was mit einem gewißen Begriff in Berührung steht und man findet alle möglichen Gebrauchsarten, z. B. des Conjunctiv oder Optativ bei einander. Wenn also bei der Lectüre eine Erscheinung des Optativ aufstößt, die man sich nicht sogleich zu erklären weiß, so erscheint es für den Schüler bequemer, in der Schulgrammatik sich das Capitel vom Optativ nachzuschlagen und da zu suchen, wo denn der vorliegende Fall seine Erklärung findet. Ich kann mir aber nicht vorstellen, daß es schwieriger sein sollte für den Schüler, sich zu fragen, welche Satzgattung hier vorliegt, ob eine Frage oder ein Wunsch oder eine Aussage oder oratio obliqua rc. und nun in der Schulgrammatik den betreffenden Abschnitt aufzusuchen und einzureihen. Schwieriger ist es nicht, aber ganz gewiß geistweckender und instructiver. Ein Schüler, dem nach

*) Vgl. Bonitz in den Erläuterungen zu Curtius S. 202.

einem verbum declarandi ut aufstößt, kann in einer nach Redetheilen und Sprachformen angeordneten Syntax lange suchen, bis er die Erklärung findet. Ist er aber gewöhnt, sich zuerst die Satzart zu betrachten, so wird er die Erklärung, wenn er überhaupt noch eine nöthig hat, mit leichter Mühe in der Schulgrammatik finden. Unter allen Umständen aber wird er mit Hülfe des Registers sich leicht zurecht finden. Denn ein Register — um dieses beiläufig zu bemerken — halten wir in einer Schulgrammatik für unentbehrlich. Der Schüler wird sich mit und trotz dem Register in eine lichtvoll geordnete Schulgrammatik leicht hineinleben, ohne Register aber wird er mit mühevollem Suchen recht viele Zeit versäumen. — Wir wiederholen ausdrücklich, daß uns nicht wissenschaftliche Systematik maßgebend ist bei der Anordnung der Schulgrammatik, daß wir vielmehr im Falle eines Conflicts methodischen und pädagogischen Rücksichten den Vorzug geben. Aber wenn die wissenschaftliche Anordnung zugleich als methodisch und pädagogisch sich bewährt, so geben wir ihr den Vorzug vor einer Anordnung, die bloß methodische Vortheile bietet, aber wissenschaftlich betrachtet mangelhaft ist.

Wir kommen damit auf das zweite System einer Anordnung des syntaktischen Stoffs, welches ausgehend von der Syntax als Satzlehre, bei der Eintheilung das Wesen des Satzes ebenso zu Grunde legt, wie bei der Elementarlehre die Elemente, bei der Formen- und Flexionslehre die Formen und Flexionen der Sprache zu Grunde gelegt werden. Dieses System hat sich seit Becker auch in den Grammatiken der alten Sprachen Eingang verschafft und ist sogar in Elementarbüchern, wie z. B. in Middendorfs und Grüters lat. Schulgrammatik zu Grunde gelegt. Diese Anordnung ist durchgeführt z. B. in Krügers lat. Grammatik, in der griech. Parallelgrammatik von Rost, in Kühners ausführlicher griech. Grammatik, in der lat. Parallelgrammatik von Kritz und Berger, in der hebräischen Grammatik von Ewald, in Grimms deutscher Grammatik Bd. 4. u. a. Andere suchen beide Systeme mit einander zu vereinigen, indem sie zuerst die einzelnen Sprachformen syntaktisch behandeln und dann die Lehre vom Satz nachfolgen lassen, so Bäumlein und Krüger (griech. Gramm.), welcher letztere den ersten Theil Analysis, den zweiten Synthesis nennt. Dabei geschieht es, daß der erste Theil (die Analysis) fast einen doppelt so großen Raum einnimmt als der zweite (die Synthesis oder die Lehre von den unabhängigen und abhängigen Sätzen) und durch die Analysis der Synthesis so viel weggenommen wird, daß in der letzteren vielfach auf die erstere verwiesen werden muß (man vergl. die äußerst zahlreichen Citationen der Analysis in der Synthesis bei Krüger). Ganz unvermittelt tritt dann bei Krüger an diese Lehre von den Sätzen (Synthesis) noch heran die Lehre von den Adverbien, Negationen, Präpositionen, Conjunctionen, bei Bäumlein die Lehre von den Negationen, Partikeln und — Fragesätzen. Die griech. Schulgrammatik von Aken nimmt zwar einen Anlauf, die Syntax nach dem Princip des Satzes zu disponiren, findet aber im Verlauf die Sache nicht durchführbar,*) weil dadurch die Moduslehre auseinandergerissen werde. Wir finden es in einer Satzlehre weit weniger bedenklich, wenn die Moduslehre, als wenn die Lehre von den Sätzen auseinandergerissen wird und glauben, daß auch die Schulgrammatik einen Anspruch hat auf die Logik, welche darin liegt, daß im ersten Haupttheil der einfache Satz mit seinen Erweiterungen, im zweiten Haupttheil der zusammengesetzte nach seinen Gliederungen abgehandelt wird. Wir glauben, daß die Akensche Eintheilung: I. Haupttheil: a) einfachster, b) erweiterter Satz mit der Casuslehre; II. Haupttheil: a) genera verbi, b) modi und tempora, dabei die zusammengesetzten Sätze, c) Partikeln nicht nur logisch nicht richtig, sondern auch methodisch und pädagogisch weniger brauchbar ist, als die einfache Eintheilung der Syntax 1) in die Lehre vom einfachen, 2) in die Lehre vom zusammengesetzten Satz.

*) Vgl. die Vorrede der griech. Schulgrammatik von Aken Berl. 1868 und „die Krisis der griech. Schulgrammatik von Aken" in Berl. Gymnasialzeitung v. 1867 S. 657 ff.

Es sei uns gestattet, unsere Ansicht über die Anordnung der Syntax in einer Schulgrammatik etwas eingehender auseinanderzusetzen. Wir hoffen dabei den Forderungen der Logik gerecht zu werden, ohne deshalb der Schulgrammatik eine künstliche Logik aufzubringen, andererseits auch den Bedürfnissen des Unterrichts entgegenzukommen. Die Satzlehre oder die Syntax hat es zu thun mit dem Satz und zwar mit dem einfachen und mit dem zusammengesetzten Satz.

I. Der einfache Satz wird betrachtet:

1) nach seinen unentbehrlichen Bestandtheilen
   a) Subject (Nomen),
   b) Prädicat } (Verbum).
   c) Verknüpfung beider }

Hier ist zugleich der Ort, die Lehre vom syntaktischen Gebrauch des Artikels, so wie als abgekürzte Form des einfachen Satzes die impersonalia zu besprechen.

2) Der einfache Satz wird betrachtet nach den zu den unentbehrlichen Bestandtheilen hinzutretenden Erweiterungen und Affectionen:
   a) Erweiterungen des Nomens
      α) Adjectiv,
      β) Apposition,
      γ) Genetiv (Casustheorie),
   b) Affection des Nomens, Vocativ.
   c) Erweiterungen des Verbums:
      α) prädicative,
      β) transitive, Accusativ,
      γ) durch den Dativ,
      δ) Genetiv,
      ε) durch adverbiale Beisätze, adverbiale Casus (Ablativ), adverbia loci, temporis, modi. Präpositionen, Negationen.
   d) Affectionen des Verbums:
      α) activ, passiv, medium,
      β) verbum finitum, modi,
      γ) verb. infinitum, infinit. gerund. supin; adject. verbale,
      δ) tempora.
   e) Affectionen des Satzes, Forderung, Frage (Interjectionen).

II. Der zusammengesetzte Satz:

1) Zusammensetzung durch Beiordnung (parataktische Conjunctionen).
2) Zusammensetzung durch Unterordnung (Hauptsätze, Nebensätze, hypotaktische Conjunctionen),
   a) consecutio temporum (im Latein.),
   b) Nominalsätze, d. h. Bestimmungen der Nomina in Satzform (Relativsätze), Modusverhältnis dieser Sätze.
   c) Verbalsätze, Bestimmungen des Verbum in Satzform,
      α) Accusativsätze (transitive, Objects-, Daß-Sätze, indirecte Fragen), Modusverhältnis dieser Sätze; Negationen in diesen Sätzen; oratio obliqua;
      β) Dativsätze (Final- und Consecutivsätze), Modusverhältnisse derselben, Negationen;
      γ) Ablativsätze, Bestimmungen des Verbum durch adverbiale Beigaben in Satzform (Zeitsätze, Bedingungssätze, Causalsätze), Modusverhältnisse, Negationen.
   d) Verkürzung der zusammengesetzten Sätze durch Participien; Negationen.

Vorstehende Disposition der Syntax einer Schulgrammatik hat mit den auf dem gleichen Princip ruhenden Dispositionen anderer Schulgrammatiken das gemeinsam, daß

der Satz, der Gegenstand, um den es sich bei der Syntax handelt, vor den Augen der Schüler aus seinen Elementen entsteht, sich erweitert und anwächst. Seine Symmetrie, Abrundung und Vollendung erhält er durch Lehnsätze aus der Stilistik (Syntaxis ornata). Abweichend und neu wird vorzugsweise die Terminologie gefunden werden, in welcher wir versucht haben, um der Klarheit, Behältlichkeit und Uebersichtlichkeit willen uns an die einfachsten und elementarsten grammatischen Formen anzuschließen. So sind die Theile des zusammengesetzten Satzes möglichst auch hinsichtlich der Benennung in Parallele gesetzt worden mit den Bestandtheilen des einfachen Satzes. Ein Bedürfnis aber schien es, die Verwirrung zu vermeiden, welche in den Grammatiken herrscht in Beziehung auf die Benennungen Subjectssätze, Objectssätze, Attributivsätze, Substantivsätze, Adjectivsätze, Adverbialsätze xc., worüber man vergl. z. B. Aken, griech. Schulgr. §. 448 und Krüger, lat. Grammat. §. 525. —

Die Hauptfrage wird aber immer die sein, auf welchem Wege der Schüler leichter lernt, zugleich mehr geistig geweckt wird und eine richtigere Anschauung von dem Gegenstand gewinnt. Unsere Erfahrungen sprechen für die Eintheilung des Stoffs nach dem Princip des Satzes. Dabei glauben wir auch auf den Umstand noch ein Gewicht legen zu dürfen, daß durch die Anordnung der Syntax, welcher wir den Vorzug geben, eine Grundlage für die Anordnung der Syntax einer jeden, modernen und antiken, Sprache, welche in Schulen gelehrt wird, gewonnen ist. Für das Hebräische ist Ewald vorangegangen. Die Parallelgrammatiken haben, wie es für diese besonders Bedürfnis war, den gleichen Weg eingeschlagen und sind dadurch recht zu Parallelgrammatiken geworden. Ebenso kann es keiner Schwierigkeit unterliegen, die Eigenthümlichkeiten in der Syntax der modernen Sprachen je an ihrem Orte unterzubringen und so wie sich ein geeigneter Platz gefunden hat für den syntaktischen Gebrauch des griech. Artikels, so läßt sich ohne allen Zwang die richtige Stelle finden — um ein Beispiel aus einer modernen Sprache anzuführen — für die Lehre von der Stellung der Worte und Satztheile *) im Französischen. Den natürlichen Ort dafür giebt der Abschnitt von den Accusativ- und Dativerweiterungen des Satzes; ebenso wird die Lehre von der Veränderlichkeit des participe ganz natürlich da eingefügt, wo es sich von der Verknüpfung des Subjects und Prädicats handelt. **)

Vorstehende Disposition enthält im wesentlichen schon den Inhalt des syntaktischen Theils der Schulgrammatik und hat somit der wichtigen Frage nach dem Inhalt, die uns noch zu besprechen übrig ist, bereits vorgearbeitet. Indessen ist mit dieser kunstlosen Synthese des Satzes den Bedürfnissen einer Schulgrammatik noch keineswegs genug gethan. Der Satz, als ein Sprachganzes, hat nothwendig auch eine künstlerische Form. Wir haben es nicht nur mit einem nothdürftig zusammengefügten, sondern mit einem künstlerisch vollendeten Bau zu thun. Mit dieser Architektonik des Satzbaues, welcher es auch an Ornamenten nicht fehlen darf, beschäftigt sich nun vornemlich die Stilistik und zum Theil die Rhetorik. Und da wir es in der Schulgrammatik nicht mit einem streng wissenschaftlichen System, sondern mit einem Compendium für die Zwecke des Sprachunterrichts bis an die Schwelle der Universität zu thun haben, so dürfen wir uns nicht bedenken, unsere Schulgrammatik mit Lehnsätzen aus dem Gebiete der Stilistik und Rhetorik zu bereichern. Es werden daher in einen Schlußabschnitt der Satzlehre aufzunehmen sein die allgemeinen Grundsätze über den ästhetischen Bau der

*) Diez in der Grammatik der roman. Sprachen hat nach seiner Disposition: einfacher Satz, zusammengesetzter Satz, Wortstellung, Negationen, wie man sieht, eine eigene Abtheilung für die Stellung der Satztheile.

**) Es ergiebt sich aus Vorstehendem, daß wir gegen den von F. Thiersch in Anregung gebrachten und in den Grammatiken von Rost, sowie von Kritz und Berger praktisch gewordenen Gedanken einer Parallelgrammatik nichts zu erinnern hätten, vorausgesetzt daß man sich vor der Gefahr hütet, die Gesetze der einen Sprache der andern aufzudringen und auch da einen Parallelismus herstellen zu wollen, wo jede Sprache ihre eigenen Wege geht.

Sätze (syntaxis ornata). Also 1) die Lehre von der Stellung der Wörter im einfachen Satze nach den jeder Sprache eigenthümlichen Regeln der Schönheit (Subject, Prädicat, sammt den erweiternden Zusätzen), 2) die Lehre von der Stellung der Glieder im zusammengesetzten Satze (Nebensätze, Hauptsätze), 3) die Lehre von der Symmetrie in Zusammenstellung der Theile eines zusammengesetzten Satzes, von dem Maß der Sätze (Periodenbau); 4) die Lehre von der ästhetischen Verwendung und Mischung der Sprachmittel zur Herstellung eines harmonischen, in sich abgerundeten Ganzen (Verwendung der Redetheile, Satzformen, Satzverkürzungen, etymologische, syntaktische Figuren). Alle die hieher gehörigen Sätze sind aus der Stilistik zu entnehmen. Die Rhetorik aber müßte beigezogen werden, theils um die Durchkreuzung dieser in der Natur der Sprache liegenden Schönheitsregeln durch rhetorische, nicht in dem Wesen der Sprache, sondern in praktischen Zwecken liegende Mittel zu zeigen, theils um die bedeutendsten rhetorischen Figuren zur Anschauung zu bringen. — Uebrigens ist festzuhalten, daß die Schüler das meiste in dieser Beziehung, den Stil, die Schönheit, Eleganz und Symmetrie durch die Praxis und die unbewußte Ausbildung des Sprachsinnes lernen müßen, und die hier verzeichneten Regeln und Grundsätze ihnen mehr das, was sie schon können, zum Bewußtsein bringen und die herkömmlichen Kunstausdrücke mittheilen, als eine lehrhafte Anweisung geben sollen. Daher dieser Theil in der Schulgrammatik ganz kurz gefaßt und mehr als Anhang dem Ganzen beigegeben, denn als integrirender Bestandtheil der Schulgrammatik zu betrachten sein wird. Eine systematische und lehrhafte Behandlung der Sache wird die Schüler mehr verwirren, wogegen durch die Beziehung der concreten Fälle auf die Sätze der Schulgrammatik den Schülern immer ein Licht wird aufgesteckt werden. (Man vergl. die Behandlung dieses Gegenstands in der Grammatik der lat. Spr. v. Krüger §. 673—716.) Alles dies aber gilt ebenso von der griechischen wie von der latein. Schulgrammatik, und wenn man gewöhnlich in den griech. Schulgrammatiken nichts davon findet, so ist dies als ein Mangel zu bezeichnen, daher rührend, daß man mehr die Kunst die Sprache zu schreiben, welche für das Lateinische näher lag, als den Zweck, den Bau der Sprache auch von dieser ästhetischen Seite vorzuführen, bei Abfassung von Schulgrammatiken im Auge hatte. Und doch liegt für die griech. Sprache in dem kunstvollen Periodenbau des Isokrates eine so eindringliche Aufforderung vor, auch dieser Seite der Sache die gebührende Beachtung zu schenken.

So wie aber die Schulgrammatik, um zu einem recht brauchbaren Sprachbuch zu werden, welches die Schüler durch die Vermittlung der Sprache einführt in das Leben der Völker, zu diesem Zwecke die Stilistik und Rhetorik beizieht, welche sie aufmerksam macht auf die in der Sprache niedergelegte Aesthetik des Volksgeistes, so finden wir es ganz in der Ordnung, wenn sie mittelst der Metrik und selbst der Alterthümer dem Schüler zu einem Hülfsbuch wird, bei welchem er sich auf der ihm angewiesenen Stufe Raths erholen kann. Eine nothwendige Ergänzung für die Erkenntnis der ästhetischen Seite der Sprache ist die Einführung in die metrischen Systeme der fremden Sprachen, welche dem Schüler in den Schriftstellern vorliegen, wir meinen den heroischen Vers, das elegische, jambische und trochäische Maß und die zu Grund liegende Messung der Silben. Dies wird auch für die modernen Sprachen ausreichen. Bei den beiden classischen Sprachen hat sich jedoch die Schulgrammatik auf das zu beschränken, was bei Virgil, Horaz, Ovid im Lateinischen, bei Homer und den Tragikern (mit Ausschluß der Chorgesänge *) im Griechischen vorkommt. Eine eingehende Behandlung der Metrik muß der Universität vorbehalten bleiben, aber die Schulgrammatik — denn ein eigenes Buch deshalb dem Schüler in die Hand zu geben wäre doch Luxus — muß dem Schüler die Mittel bieten, daß er den Versbau und dessen Werth und Schönheit in denjenigen

*) Von dem Tonfall der Chorgesänge mag ihm der Lehrer durch Vorlesen einen Eindruck geben.

Schriftstellern versteht, die ihm zu lesen vorgelegt werden. — Auch hier verlangt die griechische Sprache die gleiche Berücksichtigung, wie die lateinische. Daß aber die griech. Schulgrammatik in der Regel dieses Gebiet nicht berücksichtigt, hat einen annehmbaren Grund darin, weil vom Lateinischen her vieles bekannt ist. Indessen hat die griechische Sprache doch wieder ihre Eigenthümlichkeiten und man würde, da doch alles auf griechischem Boden gewachsen ist, gewiß im Griechischen das nicht versäumt haben, was man im Gebiet der lateinischen Sprache so sehr berücksichtigt hat, wenn man die griechische Versification seiner Zeit ebenso eifrig betrieben hätte, wie die lateinische. — Dieselbe Forderung müßen wir auch an Schulgrammatiken der modernen und der hebräischen Sprache stellen. Was insbesondere die letztere betrifft, so ist es für den Schüler, welcher die poetischen Schriften des Alten Testaments lesen soll, ein Bedürfnis, auch in die poetische Darstellungsform dieser Sprache eingeführt zu werden, und eine Schulgrammatik, welche die Hauptsätze aus diesem Gebiet in sich aufgenommen hätte, würde für Lehrer und Schüler eine feste Grundlage der Anschauung bilden, auf die man sich stets beziehen könnte.

Ganz angemessen finden wir es ferner, wenn eine Schulgrammatik eingeleitet wird durch einen — der Literaturgeschichte entnommenen — Ueberblick über die Entwicklung der Sprache und die Hauptvertreter der Literatur (so Bäumlein, Rost, Krüger und Berger, Krüger lat. Grammatik), ferner wenn der Schulgrammatik ein Anhang gegeben wird über das Calenderwesen, Münzen, Maße und Gewichte, die gewöhnlichen Abbreviaturen, wie dies in den meisten lateinischen Schulgrammatiken unter Beiziehung der Disciplin der Alterthümer geschieht. Es ist in den Gymnasien doch nur in den seltensten Fällen und dann nur in den oberen Classen Raum für eine eigene Lection über Alterthümer und so ist gewiß das Herkommen nicht verwerflich, wornach in den Schulgrammatiken einiges von dem, was zum Verständnis der Schriftsteller aus diesem Gebiete am wenigsten entbehrt werden kann, niedergelegt wird. Nur müßen wir auch hier den Wunsch aussprechen, daß man sich nicht auf das Gebiet des römischen Alterthums beschränken möchte. Es würde einer griech. Schulgrammatik ebenso wohl anstehen, einen Anhang über griech. Münzen, Maße und Gewichte, und über den attischen Calender zu geben, wie einer lateinischen. Das gleiche gilt von der hebräischen Schulgrammatik. Daß dies bei Schulgrammatiken moderner Sprachen ganz überflüßig wäre, ergiebt sich theils aus der Gleichheit der Verhältnisse bei allen christlichen Völkern, theils daraus, daß die wichtigsten Reductionen von Münzen, Maßen und Gewichten dem arithmetischen Unterricht vorbehalten bleiben müßen.

Außerdem aber muß die Schulgrammatik Excursionen in das Gebiet des Lexikons und der Synonymik machen. Hieher gehören die Partikeln und Präpositionen, die Verzeichnisse der unregelmäßigen nomina und verba. Bäumlein in der Vorrede zur griech. Schulgr. S. V entschuldigt sich darüber, daß er diese Abschnitte, die eigentlich dem Wörterbuch zu überlassen wären, aufgenommen habe, indem er sich auf den Rath erfahrener und hochgeachteter Schulmänner beruft. Es bedarf dies aber gar keiner Entschuldigung, sobald man sich erinnert, daß die Schulgrammatik kein wissenschaftlich abgeschlossenes System sein will, sondern eine für Unterrichtszwecke bestimmte Sprachlehre, welche den Schüler bis zum Uebergang auf die Universität begleitet. Es giebt aber außer den Partikeln und Präpositionen noch manches andere aus dem Gebiet des Lexikons und der Synonymik, was die Schulgrammatik nicht entbehren kann. Nicht nur die Unterscheidung von οὐ und μή, von non, haud und ne, von aut, sive, vel, von γε und περ, von puisque und parceque gehören hieher, sondern auch die von hic, iste, ille, von quisquam und ullus, von ce und celui, die Verzeichnisse der deponentia media und passiva im Griechischen, der passivisch gebrauchten participia perfecti von lateinischen deponentia und so manches andere.

Die Schulgrammatiken enthalten ferner einen Abschnitt aus der Etymologie: Wortbildung, gewöhnlich auseinandergelegt in Wortableitung und Wortzusammensetzung.

Diese Abschnitte sind meistens kurz. Eine umfassendere Berücksichtigung hat dieser Gegenstand in der lat. Grammat. von Krüger gefunden, welche freilich nicht den Charakter einer Schulgrammatik hat. Auch werden diese Abschnitte wohl unter allen Theilen der Grammatik beim Unterricht am wenigsten beachtet und meist überschlagen. In der That ist auch diese Zusammenstellung von Ableitungen und Zusammensetzungen eine ganz äußerliche, die sich dem Gedächtnis durch die Gleichartigkeit der zusammengehörigen Formen empfiehlt und in dieser Beziehung eine Berechtigung haben mag. Die tiefere und wissenschaftliche Begründung muß in der Etymologie gesucht werden. Wenn man nicht zurückgehen kann auf die Lehre von den Wurzeln, Stämmen, Endungen, vom Ablaut, von Suffixen und Präfixen, bleibt die Behandlung der Sache oberflächlich und auf den oben angegebenen Werth beschränkt.

Dies führt uns hinüber auf den letzten Punct, den wir glauben besprechen zu sollen, nemlich auf die schon vielfach erörterte Frage, ob die Resultate der neueren historischen und vergleichenden Sprachforschung, die fast ausschließlich der Formenlehre zu gute kommen, in einer Schulgrammatik Aufnahme finden können. Die historische Entwicklung der Sprache nun erhält schon einige Berücksichtigung in dem oben erwähnten, aus der Literaturgeschichte entnommenen Ueberblick, in welchem insbesondere auch die Dialekte, sodann Ursprung, Blüte und Verfall der Sprache, neben den Hauptvertretern der Literatur aufgeführt werden. Auch pflegt der Sprachgebrauch des Homer und die Eigenthümlichkeit der Dialekte in den Schulgrammatiken, wie oben bemerkt, entweder in Bemerkungen an den passenden Orten oder in abgesonderten Abschnitten berücksichtigt, in einzelnen Sprachlehren sogar an die Spitze gestellt zu werden (Thiersch, Ahrens). Weniger ist dies im Lateinischen der Fall, schon aus dem einfachen Grunde, weil keine literarischen Monumente aus einer verhältnismäßig so frühen Zeit, wie in der griechischen Sprache, vorhanden sind. Doch ist in neuerer Zeit auch Bedeutendes geschehen auf dem Gebiete der altrömischen und altitalischen Sprachen (Ritschl, Fleckeisen, Corssen, Mommsen) und man wird von der Schulgrammatik erwarten müßen, daß sie auch von den Ergebnissen dieser Untersuchungen das Wichtigste sich zu nutze macht. Ganz besonders aber ist die Forderung, der historischen Sprachforschung gerecht zu werden, zu stellen an die für Gymnasien bestimmten Schulgrammatiken der modernen romanischen Sprachen. Die Nachweisung der Verwandtschaft und der historischen Entwicklung aus dem Lateinischen ist für die Gymnasien äußerst lehrreich nicht nur hinsichtlich der Etymologie, sondern auch der Flexion. Es giebt auch einige französische Sprachlehren, welche diese Aufgabe sich ausdrücklich stellen (Knebel, Mätzner). Indessen halten wir es für verfehlt, in einer Schulgrammatik die historische Entwicklung der Sprache zu Grunde zu legen und im Griechischen z. B. mit Homer anzufangen. Die Schulgrammatik hat die Aufgabe, die Form und den Bau der Sprache in der Gestalt den Lernenden vorzulegen, welche sich in den Schriftstellern darstellt, welche der Lectüre der Schule unterliegen und durchschnittlich als die classischen Vertreter der Sprache bezeichnet werden können. Es ist die Blütezeit der Sprache und vorzugsweise die Prosa, welche die Schulgrammatik zum Gegenstand hat. Der poetische Sprachgebrauch und die nicht classische Zeit kann nur eine untergeordnete Berücksichtigung finden und so bedeutend die Stelle ist, welche Homer in der griechischen Literatur einnimmt, so wird er doch erst in den oberen Classen gelesen und der Secundaner geht mit leichterer Mühe von den Attikern zu Homer und Herodot über, als er von Homer zu Xenophon, Plato und Demosthenes aufsteigt.

Bietet nun schon das Eingehen auf die Entwicklung der Sprache in der Zeit und in den Dialekten wichtige Vergleichungspuncte, so wird doch das Vergleichen noch wichtiger durch Herbeiziehung anderer Sprachen. Die Schüler der Realschulen haben sich immer mit einer, manche auch mit zwei, die der Gymnasien mit zwei, viele auch mit drei fremden Sprachen zu befassen; da liegt es doch am nächsten, daß man, um

diese fremden und neuen Idiome sich nahe zu bringen, sich bekannt und eigen zu machen, stets die Muttersprache zur Vergleichung herbeizieht. Durch stete Nachweisung paralleler oder abweichender Erscheinungen in der dem Schüler geläufigen Muttersprache verliert die neue Sprache ihre Befremdlichkeit, da sowohl das Verwandte als das Eigenthümliche in eine Reihe gestellt wird mit den gewohnten Formen der Muttersprache, die eben dadurch erst recht zum Bewußtsein gebracht werden. So natürlich und naheliegend dies ist, so häufig wird es doch unterlassen, woher es dann kommt, daß die neue Sprache als etwas fremdartiges, seltsames, fast wie eine unheimliche Macht den Schülern gegenüber steht, während sie von vorne herein in eine befreundete Stellung gebracht werden könnte. Da stehen dann Sprachformen wie z. B. der accusat. c. infinitiv, participia absoluta zc. den Schülern ganz unvermittelt gegenüber, während deutsche Analogieen so nahe liegen. Es kommt dies zum Theil daher, daß die Lehrer durch die Schulgrammatiken nicht darauf hingewiesen werden und wir müßen es ausdrücklich als eine Aufgabe der Schulgrammatik bezeichnen, bei den Erscheinungen der fremden Sprache stets auf die Aehnlichkeiten und Unterschiede der Muttersprache hinzuweisen.*)

Eine noch viel reichere und interessantere Quelle der Vergleichung aber ist den Schülern geboten, welche die Muttersprache nicht nur mit einer, sondern mit mehreren fremden Sprachen und diese wieder untereinander in Vergleichung bringen können. Diese Vergleichungen bieten eine sehr reiche Ausbeute, sind für die Schüler äußerst lehrreich, spornen ihre Aufmerksamkeit, erregen ihr Interesse und erweitern ihren Gesichtskreis. Deshalb sollten Schulgrammatiken diesen Standpunct nie aus den Augen verlieren, wiederum nicht bloß um der Schüler, sondern auch um der Lehrer willen, denen es selbst erwünscht ist, auf die Puncte aufmerksam gemacht zu werden, in welchen sich die verschiedenen Sprachen berühren. Unter den neuern Schulgrammatiken, die zu unserer Kenntnis gekommen sind, ist diese Aufgabe einer fortlaufenden Vergleichung des deutschen und lateinischen Idioms in der griech. Schulgrammatik von Aken am consequentesten durchgeführt.

Indessen hat die Sprachwissenschaft ihre historischen und vergleichenden Forschungen auf ein viel weiteres Gebiet ausgedehnt, als diese in den Schulen gewöhnlich gelehrten Sprachen umfassen; die Ergebnisse dieser Forschungen aber sind ganz neue Anschauungen über die Laute, Bildungen und Abbeugungen der Sprache, welche von der Art sind, daß sie auch die herkömmlichen Anschauungen, Eintheilungen und Terminologien der Schulgrammatik treffen. Die Syntax ist allerdings davon weniger berührt. Aber die wichtige Frage erhebt sich: wie hat sich die Schulgrammatik zu diesen wichtigen Neuerungen zu verhalten?**) Diese Neuerungen beziehen sich auf die Lehre von den Lauten, Lautverbindungen und Veränderungen, besonders auf die Wortbildung (Wurzel, Stamm, Endung), auf die Flexion der nomina und verba, die Eintheilung der Declinationen und Conjugationen, deren Benennung, sowie auf die damit zusammenhängende Anordnung der Paradigmen. Diese Neuerungen sind zum Theil wesentliche, von der Wissenschaft anerkannte und bezeichnen einen entschiedenen Fortschritt. Wir rechnen dahin die bestimmte Unterscheidung von Stamm und Endung. Hierauf gründet sich die Eintheilung der griechischen und lateinischen Declination in zwei Hauptarten, vocalische und consonantische (s. Curtius griech. Schulgr. §, 110), ebenso der lateinischen und griechi-

*) Krüger in der lat. Gramm. begnügt sich z. B. nicht bloß damit, zu sagen, daß diese oder jene Verba abweichend vom Deutschen den Accusativ, Dativ zc. regieren, sondern er fügt solchen Verbis auch eine entsprechende Uebersetzung bei, wornach sie vom Deutschen nicht abweichen. Vgl. §. 303. 358.

**) Vgl. Herzog, das Recht der traditionellen Grammatik gegenüber den Ergebnissen der vergleichenden Sprachforschung, Württ. Corresp.Bl. 1867. September. S. 657—683. Ueber die jetzige Krisis in der griechischen Schulgrammatik v. Aken Berl. Gymnas. Zeitung. 1867. S. 657 ff. Erwiderung von Lattmann ebendas. S. 947 fg.

schen Conjugation in zwei Hauptclassen, die man gleichfalls die consonantische und vocalische nennen kann. Krüger lat. Gr. nennt sie die starke und schwache §. 84 u. §. 237, Berger in der lat. Parallelgrammatik §. 38 die Declination auch starke und schwache, die Conjugation ursprüngliche und zusammengezogene §. 77, Benennungen, *) die sich nicht besonders empfehlen, die erste nicht, weil sie an sich dunkel, selbst wieder einer Erklärung bedarf, die zweite nicht, weil sie nicht logisch ist. Die zwei griech. Conjugationen sind die auf $\mu\iota$, die consonantische, weil sie die Endungen ohne Bindevocal an den Stamm anhängt, und die auf ω, die vocalische, weil sie zu diesem Zweck einen Bindevocal braucht. Aken gr. Schulgr. §. 131. Curtius §. 230. Es ist wahr, diese Eintheilung hat in Beziehung auf die Declination etwas bedenkliches und scheint fast dem System zu liebe gemacht zu sein, weil sich in der lateinischen und griech. dritten Declination der consonantischen doch auch viele Stämme finden, die auf einen Vocal, auf i und u, ι und υ, o und einen Diphthong endigen, weshalb man besser thun würde, für die Declination diese Eintheilung fallen zu lassen. **) Jedenfalls aber ist die Abscheidung von Stamm und Endung streng festzuhalten und es kann keinem Anstand unterliegen, die fünf lat. Declinationen auf drei, höchstens vier zurückzuführen, da die vierte offenbar eine zusammengezogene dritte, die fünfte aber eine Mischdeclination ist aus der ersten und dritten. Hiebei ist zu wünschen, daß die Quantität der Endungen, a, i, o, u, ŭs, ūs, ōs, ĭs, īs, nicht nur in den Schulgrammatiken angegeben, sondern auch in der Aussprache so hervorgehoben und eingeübt werde, daß die Schüler z. B. fructŭs und fructūs, causā und causa, milĕs und rēs genau auseinanderhalten. Welche Anordnung der Paradigmen in der dritten Declination beider Sprachen nun für das Lernen der Schüler die einfachste und natürlichste ist, das kann hier nicht im einzelnen angegeben werden. Nur scheint es das Richtige, mit denjenigen anzufangen, welche ohne allen Ansatz oder Wegfall oder Veränderung im Nominativ den reinen Stamm geben und sonst nichts, also z. B. zuerst lernen zu lassen Wörter wie Ἕλλην, αἰών, ἀγών, παιάν ꝛc. und dann stufenmäßig anzusteigen zu denen, die im Nominativ irgend eine Veränderung des Stammes, sei es ein Wegfall oder Zusatz eines Consonanten, oder eine Verlängerung oder Dehnung des Vocals, aufzuweisen haben. Nicht anzufangen aber wäre mit Wörtern wie δάκρυ und ἄστυ, die eine ungeregelte und gemischte Declination haben (Bäumlein §. 88); ebenso wären zu vermeiden Rubriken, wie die (Bäumlein §. 90): „Masculina und feminina, die mit Verlust des Nominativzeichens ς auf ν endigen." Es muß hiedurch die Meinung entstehen, das Nominativzeichen s sei etwas primitives und sei etwa in Wörtern wie Ἕλλην oder ἀγών verloren gegangen, während es doch nichts anderes ist, als ein Casuszeichen, überdies ein entbehrliches, wie viele Beispiele zeigen.

Es kann nun natürlich nicht unsere Meinung sein, daß der Lehrer diese und ähnliche, zum Theil verwickelte und deshalb verwirrende Unterscheidungen mit den Schülern construire und erörtere und daran das Lernen der Formen erst anknüpfe. Vielmehr stimmen wir vollkommen dem bei, was Curtius, Erläuterungen zur griech. Schulgr. Vorwort S. IV—VI, als ein Gutachten von Bonitz in dieser Frage anführt, „daß das feste Erlernen der Paradigmen vorangehen müße und daß die Erklärung der

*) Wie man überhaupt mit Einführung neuer Terminologien für herkömmliche sehr vorsichtig und sparsam vorgehen sollte, so wüßten wir auch die Benennung „starke und schwache Form" für die tempora secunda und prima, deren sich Curtius bedient, im Einverständnis mit Aken nicht zu empfehlen und würden rathen, bei den alten zu bleiben, Aor. I u. II, Futur I u. II. Ohnehin werden die aus der deutschen Grammatik entlehnten Ausdrücke „stark und schwach" nicht nur von den Formen, sondern auch von den Bedeutungen der Formen gebraucht und auf den Unterschied der verba intransitiva und transitiva übergetragen, was nicht gerade zur Klärung der Sache dient.

**) Krüger hat in s. lat. Grammat. die durchschlagende Eintheilung in imparisyllaba und parisyllaba.

Gesetzmäßigkeit des Erlernten nachzufolgen habe, daß aber ein absolut gültiges Maß in dem Erklären sich nicht feststellen lasse. Das Ziel aber seie Sicherheit in den Formen und Interesse für die Einsicht in die Gesetze, so wie Befestigung der Formkenntnisse durch die Anfänge einer solchen Einsicht." Curtius knüpft daran die Hoffnung, „daß die Zweifel derer werden beseitigt werden, welche in der Verbindung des Sprachunterrichts mit der Sprachwissenschaft noch immer eine bedenkliche Mischehe erblicken."

Aber das verlangen wir, daß in einer Schulgrammatik solche durch die Wissenschaft festgestellte Gesetze in einer deutlichen, klaren Sprache und Ordnung niedergelegt werden, sowohl um der Schüler willen, welche diese Grammatik bis zur Universität begleiten soll, als auch wegen der Lehrer, welchen es in der Regel an Muße, oft auch an den Mitteln gebricht, die Fortschritte der Wissenschaft selbständig zu verfolgen. Abschnitte wie der §. 237 in der Krügerschen lat. Grammatik („allgemeine Bemerkungen über die Declination"), welche an Deutlichkeit und wissenschaftlichem Geiste nichts zu wünschen übrig lassen, dürften ihrem ganzen Umfange nach in jeder Schulgrammatik stehen und jedem, auch dem schwächsten Quartaner müßte die viel besprochene Frage wegen des angeblichen Genetivs der Städtenamen erster und zweiter Declination auf die Frage wo? durch die Nummer 6 des Paragraphen nicht nur vollkommen klar werden, sondern es würde ihm dabei auch die ganze Frage in einem neuen Lichte erscheinen.

Wir schließen diesen Artikel mit einer Bemerkung über die Beispiele, welche zum Beleg der Lehrsätze der Syntax in der Schulgrammatik beizubringen sind. Es muß die Forderung gestellt werden, daß dieselben sorgfältig ausgewählt werden mit Rücksicht darauf, daß das zu Beweisende treffend und schlagend dadurch in möglichster Kürze ins Licht gestellt, sodann mit Rücksicht darauf, daß sie von dem Schüler, dem sie bestimmt sind, leicht und ohne weiteren Apparat eines Commentars oder Lexikons verstanden werden. Kann es nicht umgangen werden, daß schwierigere und seltenere Ausdrucksformen in denselben mit unterlaufen, so sind dieselben zu übersetzen, damit nicht dem Schüler durch die nothwendige Beiziehung anderer Hülfsmittel der Erklärung noch neue Mühe gemacht oder er versucht werde, die Beispiele gänzlich zu ignoriren.*) Hirzel.

Schulgüter s. Schulvermögen.

Schulinteressenten s. Schulbezirk.

Schulinventar s. Schulacten.

Schuljahr. Unter Schuljahr verstehen wir nicht sowohl ein in der Schule als Schüler zugebrachtes Jahr, also den ein bürgerliches Jahr umfassenden Abschnitt der Schulzeit, sondern wir setzen dabei voraus, daß dieser Abschnitt von der ungefähren Dauer eines Jahres ein einheitliches Ganzes bilde. Das Schuljahr steht demnach im Gegensatze zu dem akademischen Semester, welches ein Ganzes für sich bildet, und nach welchem die Zeit der Universitätsstudien sich berechnet. Es würde sich somit zunächst darum handeln, ob die Eintheilung der Schulzeit nach Schuljahren vor der nach Schulsemestern den Vorzug verdiene oder nicht. Hier kann die Antwort, auf welche schon der Blick auf die thatsächlichen Verhältnisse hinweist, kaum zweifelhaft sein: für die Schule bis zur Universität und die ihr gleichartigen akademischen Anstalten, also für Elementar- und Mittelschule gebührt entschieden den Jahrescursen der Vorzug. Die Schwierigkeit der Eintheilung des Jahres in zwei nicht bloß der Zeitdauer, sondern auch der Ertragsfähigkeit nach gleiche Semestralabschnitte ist hier ebenso maßgebend wie die damit zusammenhängende Schwierigkeit der Vertheilung der Classenpensa. Zudem würde durch die Einführung des Semesters als Hauptzeitabschnittes, also durch Auflösung der Jahres- in Semestralcurse die halbjährige Versetzung nöthig werden und durch diese ganze Einrichtung eine dem soliden Entwicklungsproeesse nachtheilige Unruhe in die Schule hinein kommen, welche erfahrungsmäßig schon den einjährigen Classen nicht ganz fremd bleibt (vgl. d. Art. Versetzung. D. Red.). Wenn wir danach in

*) Vgl. auch d. Art. Schulbücher. D. Red.

Elementar-, Bürger-, Realschulen, Gymnasien den Jahrescursus, das Schuljahr beibehalten wissen wollen, so ist damit nicht ausgesprochen, daß das Schuljahr nicht in zwei Schulhalbjahre zerfallen solle: vielmehr ist auch hier das Beibehalten alter und erprobter Einrichtung wünschenswerth und jeder andern Eintheilung des Jahres bei weitem vorzuziehen. Auch die Begrenzung dieser Unterabtheilungen des Schuljahres scheint selbstverständlich; denn die Trennung in einen Sommer- und in einen Wintercurs erscheint als eine durchaus natürliche, und da ferner der Anfangstermin unsres Calenderjahres, der 1. Januar, sich für den Anfangspunct des Schuljahres schon im Hinblick auf die ihre ersten Schulwege beginnenden Kleinen nicht empfiehlt,*) während um die Osterzeit das Wiedererwachen der Natur und bürgerlich-kirchliche Sitte einen Hauptabschnitt bildet, so würde sich die Eintheilung des Jahres in eine von Ostern bis zu Michaelis (1. Oct.), und eine zweite von da wieder bis Ostern reichende Hälfte als das Natürlichste und Zweckmäßigste ergeben. Fraglich bleibt dabei, wo der Hauptanfang zu liegen komme: soll das Schuljahr im Herbst, oder soll es mit Ostern beginnen? Wie thatsächlich das in verschiedenen Ländern und Provinzen verschieden ist, so wird auch die Antwort nicht überall dieselbe sein. Für den Beginn und Schluß des Schuljahres zu Ostern dürfte der Umstand sprechen, daß auf diese Weise der beste Theil der Arbeitszeit, und dafür wird das Wintersemester gelten müßen, an das Ende des Gesammtcursus gestellt wird. Wenn die Confirmationen in der evangelischen Kirche überall so geregelt wären, daß sie nicht über das Osterfest hinausgeschoben werden könnten, so würde innerhalb des gesammten höheren und niederen Unterrichtswesens kaum irgend ein stichhaltiges Bedenken gegen den Schulanfang und Schulschluß um Ostern beizubringen sein. Wir möchten uns daher auch für diese Ordnung des Schuljahres erklären, deren allgemeine Adoptirung in der That auch dann wünschenswerth bleibt, wenn man sonst das Schematisiren und Schablonisiren gar nicht liebt. Möglich wird es freilich nur werden durch eine anderweite Verständigung über die Schulferien. Allein nur dann würde solche Verständigung frommer Wunsch bleiben, wenn man ungebührlich lange Hauptferien an den Schluß des Schuljahres legen wollte, was allerdings in neuerer Zeit in manchen (süddeutschen) Ländern geschieht. Versteht man sich dazu, anzuerkennen, was von der Schulpraxis aus doch nicht viel Mühe machen sollte, daß keine Ferienzeit auf Schulen nicht akademischen Charakters länger als 4 Wochen dauern sollte, so würde der Verlegung des Haupttermins auf Ostern selbst in der etwa durch provincielle Tradition (wie am Rhein) festgewordenen Vorliebe für längere Herbstferien (von 3—4 Wochen) anstatt der im ganzen doch wohl zweckmäßigeren und den jetzigen Lebensgewohnheiten entsprechenderen Sommerferien kein Hindernis im Wege stehen. Also bleiben wir beim Schuljahre, welches in zwei Semester, von Ostern bis Michaelis, von da auf Ostern, zerfällt; welches seinen Schwerpunct in dem Wintercursus, seinen Abschluß vor Ostern hat; das zwar zu Anfang jedes Semesters Reception (mit selbstverständlicher Ausnahme der untersten Elementarstufe), aber nur jährliche Versetzung zu Ostern zuläßt; das seine Ferien zweckmäßig an die Hauptpuncte Ostern, Sommer, Herbst, Weihnachten und zwar so vertheilt, daß nur einmal die Schule durch Ferien von 4 Wochen unterbrochen wird.**) **Baldamus.**

*) Aber in Rußland z. B. beginnt das Schuljahr mit dem 1. Januar. D. Red.

**) Obige Vorschläge greifen tiefer, als man auf den ersten Anblick meinen sollte, in das sociale Leben ein und begegnen daher in der Ausführung nicht unbedeutenden Schwierigkeiten. Württemberg z. B. hat in den größeren evangelischen Städten jährlich zwei Confirmationen, eine im Frühling, die andere im Herbst, und der Wunsch, den Termin der ersteren in allen Gemeinden gleich zu bestimmen, ist bis jetzt an den verschiedenen Bedürfnissen und Lebensgewohnheiten in Stadt- und Landgemeinden, an der Beweglichkeit des Termines für das Osterfest &c. gescheitert. Dazu kommt die seit langer Zeit im Herbst stattfindende Aufnahme der 14jährigen künftigen Theologen in die evangelischen Seminarien; die Weingegenden wünschen die längeren Herbstferien insgemein in den Herbst, anderswo, namentlich wo viele Eltern die Kinder auf das Land,

Schulkasse s. Schulvermögen.

Schulleben. Mit diesem ziemlich vagen und vieldeutigen Ausdruck meinen wir die Gesammtheit der Thätigkeiten und Entwicklungen, durch welche innerhalb der durch die Schule gezogenen Schranken eine größere Anzahl von Zöglingen höhere Reife gewinnt und auch der Einzelne seiner Eigenthümlichkeit gemäß bestimmten Zielen entgegengeführt wird. Hiernach ist also das Schulleben theils gemeinsames Leben vieler, theils Einzelleben innerhalb des gemeinsamen Lebens, in beiden Beziehungen aber erscheint es als Product der Ordnungen und Einrichtungen der Schule, welche durch die Leiter und Lehrer derselben immer wieder zu lebendiger Wirksamkeit gelangen. Dabei ist nun auch sogleich klar, daß das Schulleben, so gefaßt, für die Zöglinge, die es durchleben, als eine längere oder kürzere Periode ihres Lebens überhaupt erscheint und zwischen das Kindesalter und die Zeit der Reife und Mündigkeit fällt. Allein ob wir es nun als etwas zuständliches denken oder in seinem zeitlichen Verlaufe betrachten, immer haben wir eine nach festem Plane und unter Anwendung einer Vielheit von Mitteln sich vollziehende Entwicklung vor uns, deren Ziele nach Verschiedenheit der besondern Bedürfnisse wie der Lehranstalten in sehr verschiedenen Abständen erscheinen und doch auch wieder nach allgemein menschlichen Bedürfnissen und Aufgaben gemeinsame sein können. Für die weitere Betrachtung dürfte sich als der angemessenste Gang empfehlen, daß wir das Schulleben zunächst in seiner Abgrenzung theils vom Leben der Familie, theils vom Leben der großen Welt, dann in seiner äußern, durch Gesetz und Zucht bestimmten Erscheinung, hierauf in seinem unter dem Einflusse tüchtiger Persönlichkeiten sich entwickelnden Gemeingeiste, endlich in seiner für das ganze Leben der Zöglinge folgenreichen Bedeutung zu würdigen versuchen. Um lästige Wiederholungen, die bei der Weitschichtigkeit der Sache schwer zu vermeiden sind, doch möglichst fern zu halten, werden wir im einzelnen oft auf andere Artikel dieses Werkes verweisen, um so für das der Sache besonders Eigenthümliche desto besser Raum zu schaffen.

I. Das Schulleben in seinem Verhältnis zum Familienleben, wie in seiner Stellung zur großen Welt ist zu aller Zeit Gegenstand sehr eingehender Erörterungen gewesen, und je weniger die Schulgesetzgebung hier ausreichende Grenzbestimmungen finden zu können scheint, desto mehr hat die Schule selbst, die von beiden Seiten immer wieder und auf mancherlei Weise Einwirkungen erfährt, in der Praxis sich helfen müßen, um für die Entwicklung der ihr Anvertrauten die nöthige Sicherheit und Stetigkeit zu gewinnen. Sie hat dabei nicht selten im Dienste kirchlicher Interessen oder auch rein aus pädagogischen Gründen selbst der Familie gegenüber sich abwehrend verhalten; aber ungleich öfter hat sie doch Verbindung und Zusammenwirken mit der Familie als zweckmäßig erkannt und dann auch von der Familie gewiße Grenzlinien um so lieber respectiren sehen. Dagegen ist die Schule der großen Welt gegenüber allezeit sehr auf der Hut gewesen und hat auch da, wo sie ihre Zöglinge in die Oeffentlichkeit treten und mit der Welt in stärkere Berührung kommen ließ, nicht leicht vergessen, daß dies in jedem Falle ein gefährliches Experiment sei.

Das Verhältnis des Schullebens zum Leben der Familie bestimmt sich nun im allgemeinen so, daß dieses auf dem Grunde eines Naturzusammenhanges ruht, während jenes auf einem künstlich gelegten Fundamente sich entwickelt; daß hier das persönliche, nach den wechselnden Bedürfnissen sich bestimmende Wollen des Familienhauptes mehr oder weniger alles entscheidet, dort aber ein auch die Leiter und Lehrer bindendes Gesetz die regelnde Macht ist; daß hier die Auctorität der leitenden Persönlichkeiten eine von den Kindern ohne weiteres anerkannte, dort eine oft nur durch die dunkle Scheu der Zöglinge vor der festen Ordnung der Schule gesicherte ist; daß hier individuelle Behandlung im Grunde sehr leicht, dort in vielen Fällen sehr schwierig ist. Hiernach ist ein-

in Bäder ꝛc. mitnehmen, wünscht man sie in den Sommer verlegt. Unseres Erachtens sollte man gerade in solchen Dingen die provincielle Tradition nicht leicht abändern. Vgl. Wiese, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen. Abth. I. S. 26. D. Red.

leuchtend, daß die Entwicklung des kindlichen Lebens allein im Kreise der Familie an und für sich ganz trefflich von statten gehen kann, wie sie denn auch in einfachen Zuständen und bei manchen Völkern durch lange Jahrhunderte fast ausschließlich Sache der Familie gewesen ist. Und noch giebt es auch bei uns unter den verschiedensten Verhältnissen Familien genug, welche, bald nach sehr äußerlichen Erwägungen, bald aus tieferem Bedürfnis, das Leben ihrer Kinder so lange als möglich unter ihrem Einflusse behalten. Zur Ergänzung dessen, was Vater oder Mutter selbst besorgen können, werden dann nur etwa Hauslehrer oder Hofmeister herbeigezogen, wobei man freilich übersieht, wie unsicher in den allermeisten Fällen die Mitwirkung junger Männer ist, die ohne Erfahrung und Uebung in eine überaus schwierige Aufgabe eintreten und vielleicht um so weniger zu sicheren Resultaten es bringen werden, je mehr sie durch das Unsichere ihrer Stellung zu fügsamer Ausführung individueller Wünsche sich bestimmen lassen. Vgl. die Artikel Hofmeister und Privatlehrer. Wir dürfen übrigens hierbei nicht unerwähnt lassen, daß die Hofmeistererziehung in den Häusern des Adels erst im 17. Jahrhundert eine allgemeinere wurde, als dieser Stand, mehr und mehr in ausländische Bildung hineingezogen und vom Volke vornehm sich abschließend, in dem, was die Schulen boten, das seinen Bedürfnissen Entsprechende nicht mehr erkennen mochte. Später hielten auch die reicheren und anspruchsvolleren Bürgerfamilien ihre Söhne von den öffentlichen Schulen möglichst lange zurück, um sie durch Candidaten der Theologie oder durch Schüler der Gymnasien unterrichten zu lassen. Aber bei den Ansprüchen, welche in verwickelteren Verhältnissen an die Einzelnen gestellt werden, und bei der Unmöglichkeit, in geschlossenem Familienkreise die Kinder eine ausreichende Vorbildung für den Dienst des Lebens gewinnen zu lassen, müßen schließlich auch solche Eltern, welche ihre Aufgabe sehr ernst nehmen, sich überzeugen, daß das Leben ihrer Kinder die erforderlichen Ergänzungen in einem weiteren Kreise zu suchen hat und auf rechte Weise nur in der Schule finden kann.

Es ist nun wieder eine vielverhandelte Frage, ob diese Ergänzungen besser in Privatanstalten (Pensionaten, Instituten) oder in öffentlichen Schulen gewonnen werden. Für jene hat man geltend gemacht, daß sie leichter auf individuelle Bedürfnisse Rücksicht nehmen, eine festere Verbindung mit den betheiligten Familien unterhalten können, während sie zugleich eine gewiße Gleichartigkeit der Zöglinge nach den äußeren Verhältnissen, aus denen diese kommen, darstellen und bei der kleineren Zahl der Zöglinge auch eine eingehendere Behandlung der einzelnen möglich machen. Andererseits muß freilich auch hervorgehoben werden, daß in solchen Privatanstalten durch den Speculationsgeist der Unternehmer und den Standesgeist der Eltern das Leben der Zöglinge nicht selten eine bei aller Aeußerlichkeit und Schwächlichkeit der Maßregeln tief verbildende Behandlung erfährt; herzliche Pietät gegenüber den Leitenden und innige Verbindung unter den Zöglingen selbst, wodurch sonst das Schulleben oft einen so erfreulichen Charakter gewinnt, findet sich in solchen Anstalten vielleicht seltener als man vermuthen sollte. Anders steht es da doch mit der öffentlichen Schule, die, im wesentlichen unabhängig und zu freierer Durchführung anerkannter Grundsätze in den Stand gesetzt, mit ungleich größerer Energie das Leben der Zöglinge bestimmen kann und dadurch, daß sie persönlichen Ansprüchen und Standesvorurtheilen keinen Einfluß gestattet, den Zöglingen meist eine besondere Wohlthat erweist. Dabei soll nicht geleugnet werden, daß in besondern Verhältnissen die Privatanstalten doch geeignete Bildungsstätten sein und Großes leisten können. Wir möchten in dieser Beziehung an die Petites Écoles des Port Royal erinnern, die bei dem hohen Ernste und der hingebenden Liebe ihrer Leiter allerdings das Vaterhaus ersetzen und ihre Zöglinge in der wohlthätigsten Weise fördern konnten. Zu dem Art. Port Royal vgl. David Müller, Die Petites Écoles von Port Royal. Berlin 1867. 4. Im allgemeinen aber werden öffentliche Schulen immer größere Bürgschaften des Gedeihens bieten. Der Einzelne sieht sich da in eine frischere, vielseitigere Lebensbewegung hineingezogen und unter die Wirksamkeit eines Geistes gestellt, der alle seine Kräfte in Anspruch nimmt und zu unaufhörlicher Bethätigung anhält; wird dabei das indivi-

duelle Leben zuweilen unsanft berührt und in einzelnen Fällen stärkeren Schwankungen ausgesetzt, so ist dies fast immer zu seinem Vortheil, und je rascher der Einzelne im Schulleben gewiße Einbildungen und Ansprüche fallen läßt, desto besser ist es für ihn.

Scheinen kann es nun, daß diejenigen öffentlichen Schulen, welche als „geschlossene" das ganze Leben ihrer Zöglinge unter eine durchgreifende Leitung nehmen, besondere Vorzüge vor den „offenen" haben, die zunächst und zumeist Unterrichtsanstalten sind, außerhalb des Unterrichts aber das Leben und Arbeiten ihrer Zöglinge niemals einer zusammenhängenden Aufsicht und Regelung unterwerfen können. Was hierbei zu Gunsten der geschlossenen Anstalten gesagt werden kann, das ist in dem Art. Alumneum auf erschöpfende Weise behandelt, und eine eingehendere Darstellung dessen, was in den geschlossenen Anstalten Frankreichs und Englands von jeher erreicht worden ist, könnte zahlreiche Bestätigungen dazu liefern. Ob aber die Nothwendigkeit einer bis in das Kleinste gehenden Beaufsichtigung und eines hiernach zu bestimmenden Strafsystems unter besonderen Umständen und bei leicht möglichen Fehlern der Leitenden nicht auch wieder eigenthümliche und sehr tief gehende Nachtheile herbeiführen könne, soll hier nicht untersucht werden. Daß in manchen Fällen das Leben der Schüler in eine geschlossene Opposition zu dem leitenden Lehrercollegium tritt, die darum nicht weniger bedenklich ist, weil sie verhüllt bleibt, daß Gegensätze im Lehrercollegium selbst und dadurch bestimmte Schwankungen in der Praxis schlimmer wirken müßen als bei offenen Anstalten, daß gewiße Ausschreitungen und Ungebührnisse durch stille Tradition gewißermaßen sanctionirt sind und die Tyrannei einzelner den von ihnen Abhängigen das Leben zur Qual machen kann, von der sie doch nichts zu sagen sich getrauen, das sind Thatsachen, die sich nicht wegleugnen lassen. Was in offenen Anstalten als krankhaft erscheint, gewinnt wenigstens selten den chronischen Charakter, den manche Uebelstände in geschlossenen Anstalten haben; aber freilich bieten sich bei jenen auch wieder Schwierigkeiten dar, die selten ganz überwunden werden, und die Lockerheit der Verhältnisse, die Doppelheit namentlich, in welcher das zwischen Schule und Haus, zwischen Unterricht und Arbeit getheilte Leben der Schüler sich halten muß, führt Nachtheile herbei, welche durch die dem Einzelnen gelassene Möglichkeit zu freier Entwicklung individueller Gaben und Kräfte und manches sonst wohlthätig wirkende Moment nicht ganz aufgewogen werden. Unbestreitbar ist es, daß die geschlossenen Anstalten durch das gemeinsame Fundament, welches sie dem gesammten Leben und Streben ihrer Zöglinge darbieten, und durch den festen Zusammenhang, den sie in alle Thätigkeit derselben bringen können, ein Schulleben möglich machen, das große Bürgschaften des Gedeihens hat, und daß bei den in ihnen nothwendigen Beschränkungen kräftigere Naturen zu energischer Entwicklung um so eher gebracht werden können, je mehr sie ihre Kräfte zusammenzuhalten, ihre Neigungen zu zügeln haben. In vielen Fällen, wo die Eltern durch eigene Schuld oder wegen äußerer Verhältnisse außer Stande sind, auf die Erziehung heranreifender Kinder einen consequenten Einfluß auszuüben, wird es für diese ein wahrer Segen sein, unter die Controle einer geschlossenen Anstalt zu kommen.

Freilich muß auch die trefflichste Schule bekennen, daß sie bei aller Sorgfalt und Treue manches nicht geben kann, daß sie am wenigsten die Mutter zu ersetzen vermag, daß also doch, wenn irgend möglich, für rechte Förderung der Schüler die Mitwirkung der Familie in Anspruch genommen werden muß. Am besten wird das Schulleben berathen sein, wenn Eltern und Lehrer, Haus und Schule, auf denselben Grundlagen stehend und in den wesentlichen Ueberzeugungen einig, auch ihre Einwirkungen so combiniren, daß sie sich gegenseitig ergänzen, und in der That sollte von beiden Seiten der höchste Ernst daran gesetzt werden, um solches Zusammenwirken zu sichern. Vgl. im allgemeinen außer dem Art. Schule und Haus den gedankenreichen Vortrag von Scheibert, Haus und Schule. Ihr Antheil an Erziehung und Bildung. Stettin 1868.

Wie ernstlich man im Jahrhundert der Reformation auf solches Zusammenwirken

hingearbeitet hat und wie sorgsam man auch später in Kreisen, wo durch Schule und Haus ein frischeres Leben gieng, dafür bemüht gewesen ist, braucht nicht erst nachgewiesen zu werden.*) In der Gegenwart freilich sind die Forderungen, welche das Schulleben durch das Familienleben erfahren kann, schon darum seltener, weil dieses so oft des rechten Zusammenhaltes entbehrt. Denn auch diejenigen, welche für Menschen und Dinge ein sehr nachsichtiges Urtheil haben, müßen gestehen, daß der früheren Geschlechtern eigene Geist der Ordnung und Zucht, der jedem Gliede der Familie seine genau begrenzte Stelle und Thätigkeit anwies, der für alles häusliche Arbeiten und Sorgen nach Stunden und Tagen unantastbare Vorschriften hatte und in dem Hausvater einen persönlichen Mittelpunct verehren ließ, um welchen der ganze Kreis der Familie willig und leicht sich bewegte, an vielen Orten bis auf die Erinnerung verschwunden ist; Kinder aber, die aus solchen Familien in die Schule treten, zeigen sich meist sehr wenig geneigt, in den für das Schulleben vorgeschriebenen Bahnen vorwärts zu gehen, und entbehren namentlich des Sinnes für Ordnung und Consequenz in geistigen Dingen. Kommt dann noch hinzu, daß das Familienleben in einen stillen oder gar offenen Widerspruch zu dem Geiste sich setzt, der das Schulleben beherrscht, so wird das Uebel um so größer, und es sind dann von dieser Seite Gegenwirkungen möglich, durch welche Tag für Tag wieder zerstört wird, was die Schule gepflanzt hat. Wir dürfen uns durch die vielfachen Kundgebungen schulfreundlicher Gesinnung nicht täuschen lassen; es tritt dabei manches hervor, was schon die erste Probe nicht besteht, und auch da, wo nachdrückliche Unterstützung verheißen wird, gewinnen zuweilen mit überraschender Schnelligkeit Gefühle Macht, die in herben Urtheilen Ausdruck suchen und damit in das Schulleben für Tage, für Wochen Erkältung bringen. Auch da, wo besondere Verbindungen zwischen Schule und Haus sich knüpfen, kommt es nicht gerade zu lebendiger Wechselwirkung, und Fälle, wo Eltern mit Lehrern sich in ein stetigeres Einvernehmen setzen, um auf das Schulleben ihrer Kinder nachhaltiger einwirken zu können, sind doch selten. Oefter macht sich der gute Wille im Zusammenhange mit einer gewißen Weichlichkeit so geltend, daß er den Kindern bei ihren Arbeiten für die Schule eine täuschende Hülfe schafft, und der Privatunterricht, der neben dem Schulunterricht zu Förderung desselben eingerichtet wird, bringt oft in das Schulleben Fälschungen, über deren sittliche Gefährlichkeit man sich mit zu leichtem Muthe täuscht. Wenn im 16. und 17. Jahrhundert der Brauch fast allgemein war, daß Eltern gereiftere Schüler als Paedagogos für ihre Kinder ins Haus nahmen, um diesen eine stetige Aufsicht und Nachhülfe zu sichern, so muß dabei mehr Ernst und Einsicht gewaltet haben, als in unsrer Zeit, weil ja sonst nicht sogar Schulordnungen ihre ausdrückliche Billigung ausgesprochen haben würden.**) Man muß dabei vor allem sich gegenwärtig halten, daß diese Paedagogi, indem die Eltern sie zu Hausgenossen machten, und so durch Wohlthaten zu Dankbarkeit verpflichteten, oft wohl auch in ganz anderer Weise ihrer Pfleglinge sich annahmen, als etwa Schüler der Gegenwart,

*) Wir erinnern hier nur an die von den Schulordnungen des 16. Jahrhunderts geforderten Schulpredigten, welche über den Werth und Nutzen der Schulen verständigen und das Haus zu Unterstützung der Schulzwecke anregen sollten. Vormbaum, Evang. Schulordnungen I, 93, 167, 225 f., 261 f.

**) S. Breslauer S.O. von 1570 bei Vormbaum I, 211 u. 214, Kursächs. S.O. von 1580 ebd. 256 u. 259, Güstrower S.O. von 1572 bei Raspe, Zur Geschichte der Güstrower Domschule 38 und 44, Ulmer S.O. von 1613. Kapff, Zur Geschichte des Ulmer Gymn. I, 20. Vgl. für Eisleben Ellendt, Gesch. des Kgl. Gymn. zu Eisl. 113 f., für Stettin Hasselbach, Gesch. des ehemaligen Pädagogium in Stettin 34 f., für Osnabrück Hartmann, Gesch. des Rathsgymnasiums zu Osn. I, 20—22. Noch im J. 1657 wurden in Liegnitz die Eltern von den Kanzeln ermahnt, Paedagogos zu halten, die ihre Kinder zur Schule leiten und zu Hause fleißig unterweisen, auch zu guten Sitten und Tugenden anführen könnten, damit sie selbst an ihren Kindern Ehre und Freude erlebten. Köhler, Geschichtliche Nachrichten über das Gymn. zu L. I, 16.

die nur zu einigen Unterrichtsstunden das Haus betreten und nebenbei gelegentlich einen Mittagstisch erhalten.

Wir wollen aber auch wieder anerkennen, daß die Schule der Gegenwart bisweilen sich etwas zu vornehm abschließt von den Familienkreisen und so ihrerseits ein gedeihliches Zusammenwirken erschwert. Der wohlwollende Schulmann wird doch nicht selten warnehmen, daß, wenn er seinerseits in dieser Beziehung das Erforderliche thut, seinen Anregungen bald da bald dort Empfänglichkeit und Verständnis entgegenkommt, und zuweilen an Stellen, wo er es kaum erwartet hätte. Wenn Eltern die Lehrer ihrer Kinder persönlichen Verkehr suchen oder auch nur schriftliche Mittheilungen in besonderen Fällen machen sehen, lassen sie wohl auch ein Verhältnis sich knüpfen, das weit über den Moment hinausreicht und bei den einen ängstliche Zurückhaltung, bei den andern verdecktes Mistrauen, bei noch andern Gleichgültigkeit und Sorglosigkeit beseitigt. Welchen Einfluß dies auf das Schulleben der Kinder hat, zeigt sich zuweilen unmittelbar nach eingetretener Verständigung. Und es giebt doch immer auch Familien, die ohne Anregung das Ihrige treu und gewissenhaft thun und deren Kinder dann durch ihre ganze Haltung im Schulleben den aufmerksamen Lehrer bald erkennen lassen, daß in der Familie, deren Glieder sie sind, ein frommer Sinn und feste Ordnung waltet; mit ihnen aber kann Verständigung, wo sie noch nöthig ist, nicht schwer sein.

In gar manchen Fällen wird die Schule auch durch die Rückwirkung, welche von ihr auf die Familie ausgeht, mittelbar Förderliches für das Leben ihrer Zöglinge erreichen können. Wie schon die Strenge der äußeren Schulordnung nicht selten auf das Haus einen regelnden Einfluß übt und immer wieder Protest einlegt gegen die hier waltende Schwächlichkeit, Verzärtelung und Vergnügungssucht, so wird von der Schule aus auch manches ideale Element in das Haus hinübergeleitet, was dieses dann in seinen Kindern der Schule auf mancherlei Weise zurückgiebt. Sogar solchen Familien gegenüber, welche in sich zerfallen und höherem Leben entfrembet sind, wird die Schule, wenn sie nur selbst freudig und unbewegt die Wahrheit bekennt und das Rechte vertritt, eine wohlthätige, ob auch nicht leicht eingestandene Macht ausüben und dann vielleicht in ganz besonderer Art für das eigene Leben Gewinn haben. Vgl. Piderit, Zur Gymnasialpädagogik (Hanau 1867).

Wie nun aber auch das Verhältnis von Haus und Schule sich gestaltet, immer wird das Schulleben seine auch für das Gefühl der Schüler sehr deutlich hervortretende Eigenthümlichkeit bewahren. Dabei ist klar, daß für die einzelnen Schüler das Schulleben um so bedeutsamer wird, je mehr sie durch äußere Verhältnisse in die Lage gebracht sind, getrennt von den Familien, denen sie angehören, ihren Weg zu gehen. Für solche ergiebt sich mehr oder weniger doch die Nothwendigkeit, im Schulleben selbst einen Ersatz zu suchen, für die Schule aber entsteht die Verpflichtung, Schülern dieser Art so viel als möglich Halt und Hülfe zu bieten, daß ihr Schulleben, in welchem häufig eine Verfrühung selbständigen Auftretens unvermeidlich ist, nicht in gefährliche Schwankungen gerathe. Daß für offene Anstalten, welche für die einzelnen Schüler keine durchgreifende Aufsicht herstellen können, die Pflicht sich ergiebt, das häusliche Leben derselben so viel als thunlich durch gute Rathschläge wie durch bindende Vorschriften in lebendigen Zusammenhang mit der Schule zu bringen, auch wohl durch Vermittlung einer wohlwollenden Aufnahme in Familienkreise sicher zu stellen, braucht kaum gesagt zu werden; aber es ist freilich auch bekannt, welche Schwierigkeiten hierbei zu überwinden sind. Wo Schüler als Pensionäre in Familien leben, werden nicht selten dieselben Verhältnisse, die zwischen Haus und Schule sich zu bilden pflegen, wenn auch mit manchen Modificationen wiederkehren.

Einen ganz besondern Charakter muß das Schulleben natürlich da annehmen, wo Bildungsanstalten dem Hause alle Mühe und Sorge der Erziehung abnehmen und so allen Dualismus zwischen Schule und Haus energisch aufheben. Aber wir würden uns doch auch auf ein etwas entlegenes Gebiet verlieren, wenn wir darstellen wollten, wie

die Klosterschulen des Mittelalters, wie die für Jugendbildung gestifteten Mönchs- und Nonnenorden, wie namentlich die Jesuiten in dieser Beziehung gewirkt haben, und so verzichten wir auch auf eine Schilderung des Schullebens, wie es in den großen englischen Schulen sich entwickelt hat. Wären hier eingehendere historische Betrachtungen am Platze, so müßten wir auch nach der entgegengesetzten Seite jene Art des Schullebens berücksichtigen, welche die Geschichte der Bachanten oder Vaganten (s. d. Art.) uns vor die Augen stellt. Bei der weiteren Behandlung unseres Gegenstandes werden übrigens doch einzelne geschichtliche Züge zu benutzen sein.

In jenen das ganze Leben der Zöglinge ergreifenden Institutionen haben wir durchweg Bestrebungen vor uns, die Schüler auch von dem Leben der großen Welt in weitgehender Entfernung zu halten. Dies leitet uns nun zu der Frage hinüber, wie das Schulleben vom Weltleben abzugrenzen und gegen die so leicht verwirrenden und verbildenden Einwirkungen desselben zu verwahren sei. Daß aber ein solches Abgrenzen und Verwahren in größerer Ausdehnung stattfinden müße, das erkennen zum Theil auch diejenigen an, welche für sich selbst den lebendigsten und vielseitigsten Verkehr mit der Welt suchen. Die Gründe liegen ja so nahe. Die Erscheinungen und Erfahrungen des Lebens werden doch wahrhaft bildend erst dann, wenn man einen festen Standpunct der Betrachtung gewonnen hat, auf welchem man, während alles rasch, ungestüm, wie im Wirbel sich vorüberdrängt, ruhig und sicher steht; wenn man ferner den Blick geschärft hat, um Wesen und Schein, Wahrheit und Trug zu unterscheiden, in dem Wirrwarr das ordnende und gestaltende Gesetz, in der Auflösung die Keime neuer Entwicklungen zu erkennen; wenn endlich das Herz schon einigermaßen an Folgerichtigkeit des Strebens sich gewöhnt, eine gewiße Selbständigkeit gewonnen und in leichteren Prüfungen für schwerere sich geübt hat. Weil nun die Schule weiß, daß ihre Zöglinge solchen Standpunct der Betrachtung, solche Klarheit und Schärfe des Blicks, solche Selbständigkeit und Festigkeit im Wollen und Streben noch nicht haben und nur in stiller, gesicherter und geordneter Entwicklung, zumeist durch sie selbst, gewinnen können, darum hat sie ein berechtigtes Mistrauen gegen die Einflüsse des Weltlebens; auch sieht sie oft mit tiefer Betrübnis, wie dieses das von ihr mühsam Angelegte und Begründete wieder einreißt, ja zuweilen in wahrhaft wühlerischer Thätigkeit das scheinbar völlig Gesicherte zerstört und ihre ganze Arbeit als Danaidenmühe erscheinen läßt.

Aber freilich — was helfen der Schule Klagen? was nützt ihr ein mistrauisches Abwehren des auf allen Seiten Andringenden, des durch alle Ritzen wie feiner Staub Eindringenden? Das Leben umher machte seine Rechte geltend gegen jeden Widerspruch und nimmt die Jugend auch in seine Schule. Dabei verfährt es wohl nicht selten recht regellos: es hätschelt und verwöhnt; aber auch ruck- und stoßweise, mit verletzender Härte, mit kalter Strenge tritt es ein; sein Gewirr, seine Unruhe, das Spiel seiner großen und kleinen Leidenschaften, seine Genüsse und Zerstreuungen, wie seine Mühen und Kämpfe bestimmen auch das Jugendleben, werfen ihre Lichter und Schatten auch in die Räume der Schule. Und das Weltleben umher, das Leben in höherem Sinne, wirkt doch nicht selten auch in sehr wohlthätiger Weise und erzieht neben uns gelegentlich viel besser, als wir es mit aller pädagogischen Kunst vermögen. Hat es denn nicht in großen und edlen Völkern durch lange Jahrhunderte neben dem Hause alle Bildung der Jugend übernommen, und ist nicht überall erst nachträglich die Schule als Ergänzung zu dem, was das Leben bot, zu einem nothwendigen Institute geworden, in Zeiten, wo das Leben seine frische, seine einheitlich wirkende Macht, seinen allseitig und gleichmäßig bildenden Einfluß verloren hatte? Sind denn nicht oft die edelsten Geister, die bahnbrechenden Naturen, ganze Reihen tüchtiger Männer viel mehr durch das Leben als durch die Schule gebildet worden? Chateaubriand, der in seinem Knabenalter ganz vernachläßigt worden war und eigentlich niemals ein regelrechtes Schulleben durchgemacht hatte, sah darin durchaus kein Unglück. Er sagt darin in seinen Mémoires d'outre-tombe (Leipz. 1849) I, 40 f.: Aurait-on mieux développé mon intelligence en me jetant plus tôt dans

l'étude? J'en doute: ces flots, ces vents, cette solitude (am Strande von St. Malo), qui furent mes premiers maîtres, convenaient peut-être mieux à mes dispositions natives; peut-être dois-je à ces instituteurs sauvages quelques vertus que j'aurais ignorées. Telle chose que vous croyez mauvaise met en valeur les talents de votre enfant; telle chose qui vous semble bonne étoufferait ces mêmes talents. Dieu fait bien ce qu'il fait. Und die großen menschlichen Ordnungen, welche das Leben um uns her darstellt, bieten sie nicht tausend Anregungen und Förderungen auch für die Jugend dar? Es kommt in der That nur darauf an, daß die Schule einen angemessenen Gebrauch davon zu machen und das von ihr selbst Angelegte vom Leben her beleben, verstärken und vertiefen läßt.

Die Schule soll ja doch nur eine Vorschule für das Leben sein; das wird sie aber nur, wenn sie das Leben ihrer Zöglinge in mannichfache Beziehung setzt auf die Zustände und Bewegungen, in welche sie eintreten, für welche sie vorbereitet werden sollen. Nun giebt es ohne Zweifel Gebiete, von denen wir unsere Zöglinge so lange als möglich fern zu halten haben; aber die Schule kann hier leicht in eine bedenkliche Pedanterei sich verlieren und in der Meinung, als könne sie alles wünschenswerthe allein besorgen, sehr förderlicher Mitwirkung sich berauben, sie kann vergessen, daß das, was sie lehrt, für die Schüler in vielen Fällen eben erst durch die Beziehung auf das Leben lebendig wird. Dies gilt zumal von denjenigen Unterrichtsgegenständen, welche weniger einen intellectuellen, als einen ethischen Charakter haben. Da wäre nun eigentlich zu zeigen, wie das Schulleben dadurch, daß wir es zu den großen Ordnungen des Lebens, zum Staate und zur Kirche, in ein lebendiges Verhältnis setzen, unter Einflüsse gebracht wird, welche, von allen Seiten kommend und immer wieder sich erneuernd, den auf jene Lebensordnungen sich beziehenden Wahrheiten erst rechte Kraft und Vertiefung geben. Was nun im besondern die Hinleitung der Jugend auf das Staatsleben anlangt, so wird kein Besonnener leugnen, daß ein Hineinziehen der Jugend in das Getümmel politischer Leidenschaften ein Verbrechen gegen die Jugend wäre; aber sie mit Theilnahme zu erfüllen für des Vaterlands Ehre und Gedeihen, die Verhältnisse ihr klar zu machen, unter denen das eigene Volk sich entwickelt hat und fort und fort sich regt und bewegt, und so allmählich sie fähig und geneigt zu machen, in dieses reiche, vielgestaltige Leben sich hineinzuleben, das darf man als eine ernste Pflicht bezeichnen, deren Erfüllung gewiß auch dem meisten, was wir beim Unterricht in Geschichte und Geographie, wie bei der Lectüre der Classiker 2c., über politische Entwicklungen und Zustände zu sagen haben, erst das rechte Verständnis sichert. Wir wissen es also nach Gebühr zu ehren, was Sokrates von der Jugend Athens in dessen schönerer Zeit rühmt, daß sie, wenn genöthigt über die Agora zu gehen, dies nur mit Schüchternheit und in der bescheidensten Haltung gethan, und wir fühlen mit Andokides, wenn er es als eine heillose Umkehr der Verhältnisse bezeichnet, daß die Jünglinge nicht in den Gymnasien, sondern in den Gerichtshöfen zu finden sind und, während die Alten zu Felde ziehen, die Jungen als Volksredner auftreten; aber beide haben doch auch wohl gewußt, daß das athenische Staatsleben in seiner alle Kräfte der Bürger anspannenden Bewegung direct und indirect die nachhaltigste Einwirkung auf die jugendlichen Gemüther übte und die tiefsten, stärksten Ueberzeugungen früh in ihnen heranbildete. Es ist hierbei kaum nöthig, an die Art und Weise zu erinnern, in welcher die englische Jugend, wie abgeschlossen auch ihr Schulleben in Eton, Harrow und Rugby erscheinen mag, durch die um sie her sich durchführende politische Bewegung bestimmt wird. Daß in besonderen Fällen, wenn das Vaterland große Ehren- und Freudentage begeht, auch das Schulleben zu stärkerem Antheile aufgefordert wird, dürfte niemand für bedenklich halten; aber selbst Bedenkliches ist nicht immer vom Schulleben fern zu halten. Fr. Nicolai schildert in seinem Sebaldus Nothanker gewiß nach dem Leben, wie dem kleinen Sebaldus von Jugend auf in der Schule ein herzlicher deutscher Haß gegen die Krone Frankreich eingeprägt worden, wie man ihm oft wiederholt, daß sie, nebst den leibigen Türken, der Erb- und Erzfeind

Deutschlands sei, daß sie Kaiser und Reich oft bekriegt und ganze Provinzen vom deutschen Reiche abgerissen.*) Als die durch feindliche Waffen wieder auf den Thron gehobenen Bourbonen dem tief verletzten Nationalgefühle der Franzosen keine Beschwichtigung zu bieten vermochten, kam es in den Pariser Schulen wiederholt zu Revolten, welche das ganze Leben derselben aufregten. (Quicherat, Histoire de Sainte-Barbe III, 170 ff.) Und so wirkt jede allgemeinere Bewegung unaufhaltsam in die stillen Kreise der Schule herein, die dann immer wieder auf Mäßigung der Gefühle durch Worte der Verständigung und Warnung sich wird beschränken müßen. — Es ist zu manchen Zeiten nicht anders gewesen mit dem Einflusse kirchlicher Bewegung, ja man kann sagen, daß es ganze Perioden gegeben hat, in denen die Schule ihre Zöglinge zu stärkster Theilnahme an solcher Bewegung aufgefordert und angeleitet hat. Wir glauben nun zwar nicht, daß das Schulleben dadurch sonderliche Förderungen werde erfahren haben; aber wir können noch weniger annehmen, daß es dem Schulleben zum Heile gereiche, wenn es, wie in der Gegenwart vielfach geschieht, kirchlicher Bewegung gegenüber in matter Gleichgültigkeit dahin geht. Die erfreulichste Förderung würde es sicher dann erfahren, wenn das kirchliche Gemeindeleben, tiefer ergriffen vom Geiste der Wahrheit und nun eine Fülle edler Bildung aus sich hervortreibend, als ein Leben des Glaubens und der Liebe, stetig und in hundert erweckenden Thatsachen auf die Jugend wirkte und immer wieder die in ihm waltenden Ueberzeugungen wie verkörpert ihr entgegenbrächte und die ihm lieben frommen Uebungen auch ihr lieb machte. Wie ganz anders würde dann auch der Religionsunterricht das Schulleben bestimmen, der jetzt auch da, wo er den treuesten Händen befohlen ist, nicht selten viel geringere Erfolge hat, als in Zeiten, wo er auf Einprägung des Katechismus sich beschränkte!

Aber indem wir in solcher Weise dem Leben umher sein Recht einräumen, können wir um so entschiedener daran festhalten, daß das Schulleben zur Lösung der nächsten Aufgaben einer gewißen Ruhe und Harmlosigkeit, einer gewißen Unabhängigkeit von dem, was draußen vorgeht, bedarf. Und es giebt Dinge, deren Einfluß auf das Schulleben nachdrücklich beschränkt werden muß. Wir denken da an mancherlei sociale Unterhaltungen und Vergnügungen, die, wenn sie auch vielleicht an sich als unverfänglich erscheinen können, doch als gefährlich für das Schulleben bezeichnet werden müßen, sobald sie Anschauungen vermitteln und Bedürfnisse erwecken, welche die Gemüther aufregen, verwirren, erschlaffen. In solchen Dingen wird die Schule gelegentlich auch ganz entschiedene Verbote auszusprechen haben, auf die Gefahr hin, mit den Neigungen und Gewohnheiten des Familienlebens in Collision zu kommen; aber das wirksamste Mittel wird doch immer sein, die Schüler mit lebendigem Interesse an den Aufgaben der Schule, mit herzlicher Freude an dem Leben der Schule zu erfüllen, und es kommt ja oft genug vor, daß Schüler selbst unschuldige Erholungen, zu denen die Ihrigen sie einladen, mit Hinweisung auf das, was für die Schule zu leisten ist, sich versagen. Denn das ist ja überhaupt nicht zu leugnen: die Jugend fühlt, wenn sie nicht früh durch besondere Verhältnisse verbildet wird, mit sicherem Instincte heraus, daß das Schulleben bei allem Zusammenhang mit andern Lebenskreisen in einer gewißen Geschlossenheit sich halten und auf bestimmte Ziele hin in festem, ungestörtem Gange sich bewegen muß; sie ist ja sogar sehr geneigt, ihr Schulleben durch mancherlei Formen und Zeichen als ein besonderes, in sich befriedigtes erkennbar zu machen. Und so entspricht es auch ihrem natürlichen Gefühle vollständig, daß die Schule durch Gesetz und Zucht auch äußerlich als eine gesonderte Lebensordnung sich darstellt. Das leitet zu einer weiteren Betrachtung hinüber.

II. Das Schulleben in seinen äußern, durch Gesetz und Zucht be-

*) Am Ende des 17. und am Anfange des 18. Jahrhunderts feierten unsere Schulen die Siege über Türken und Franzosen beim Gregoriusfeste und bei andern Schulacten mit großem Behagen. S. z. B. Ludovici, Schulhistorie III, 332, 346 f., IV, 228, 236.

stimmten Gestaltungen ist freilich in andern Abschnitten dieses Werkes so eingehend behandelt worden, daß wir hier über manches rasch hinweggehen können; aber wir müßen doch in einem festen Zusammenhange zu bleiben suchen. Da gehen wir nun von der Bemerkung aus, daß die Schulordnung auch da, wo sie in bloßen Aeußerlichkeiten sich darzustellen scheint, fort und fort das innere Leben bestimmt und ihm mehr und mehr ein eigenthümliches Gepräge geben kann. Es wirkt ja schon dies auf die Einzelnen oft gleich anfangs gar wundersam, daß sie mit vielen andern zu einem Ganzen sich zusammenschließen und in diesem Ganzen stündlich auf ein Geltendmachen persönlicher Gelüste verzichten, den Eigenwillen unter ein für alle gleichmäßig geltendes Gesetz beugen müßen. Selbst die Räume, in denen die Kinder zum Lernen sich vereinigen und ihre genau bestimmten Plätze haben, die Zeiten, welche in unwandelbarer Regelmäßigkeit und so, daß jede Stunde wieder ihre besondere Aufgabe hat, verlaufen, die Formen alle, welche für das Kommen und Gehen, für das Lernen und Arbeiten, für die Bücher und Hefte, für Sauberkeit und Anstand, kurz für alle Einzelheiten des äußeren Schullebens geregelt sind, werden von einer den ganzen Menschen ergreifenden und bildenden Wichtigkeit. Und wenn nun die Schule selbst darauf hält, daß die äußere Ordnung stets wieder wohlthuend wirkt, wenn es geschehen kann, daß das Schulhaus schon als Ganzes imponirt, daß helle und freundliche Classenzimmer die Schüler empfangen, deren manche für ihr häusliches Leben an sehr beschränkte, ja trübe Verhältnisse gewöhnt sind, daß an bedeutsamen Tagen ein Saal, eine Aula, als Heiligthum der Anstalt, die Schüler aufnimmt, wenn es so eingerichtet wird, daß die einzelnen Schultage auch kleine Unterbrechungen der Arbeit bringen und das Schuljahr in seiner Stetigkeit, abgesehen von den Ferien, auch einzelne Freudentage bietet, an denen die jugendliche Munterkeit sich freier bewegen und das Auge der Kinder an heiterem Schmucke und bunten Farben sich erquicken kann, da gewinnt die Schulordnung unmerklich eine bis in das Innerste des Gemüths wirkende Macht.

Es kann die Frage sein, ob das zur äußerlichen Regelung des Schullebens Erforderliche auch in Schulgesetzen (s. d. Art.) ausgesprochen werden müße. Die Gründe, welche solche Bestimmungen als nothwendig erscheinen lassen, hat erst vor kurzem Höting in seiner Abhandlung „Ueber den Zweck der Schulgesetze und die Bedingungen ihrer Wirksamkeit" (Osnabrück 1865. 4) zusammengefaßt, und es finden sich vielleicht wenige höhere Lehranstalten, welche nicht Schulgesetze in dieser oder jener Form den Schülern in die Hände gäben. Aber von dem Brauche früherer Zeiten, die Schuljugend durch die speciellsten Vorschriften zu Ordnung und Anstand, zu Fleiß und Aufmerksamkeit, zu Mäßigkeit und Keuschheit, zu allem, was wohlgefällig vor Gott und Menschen, anzuhalten, ist man doch längst zurückgekommen, und wo man doch noch das Heil einer Schule in einer Vielheit von Gesetzen erkennt, kommt leicht in die ganze Schulpraxis etwas so peinliches und inquisitorisches, daß, indem man zweifelhafte Vortheile erreicht, wesentliche Interessen geschädigt werden. Auch die zahlreichen Schulgesetze früherer Zeiten haben wohl selten die gewünschte Wirkung gehabt; sonst wären nicht die Klagen über die im Schulleben überall hervortretende Zuchtlosigkeit so häufig und so laut gewesen. Aus zahlreichen Berichten ersehen wir, daß dasjenige, was in der zweiten Hälfte des sechzehnten Jahrhunderts in Nürnberg vorkam, in größerer oder geringerer Ausdehnung auch anderwärts sich wiederholte; dort aber klagte man über Unehrlichkeit der Schüler gegen Lehrer und andere Vorgesetzte, über Schulversäumnisse, nächtliches Schwärmen auf den Straßen, muthwilliges Beschmieren von Gebäuden und Kunstwerken, auffallende Kleidung, und weiter auch über unzüchtige Worte und Geberden, über Spielen, Schwelgen, Fluchen, Lügen, Betrügen, über frevelhaften Gebrauch von Dolchen und andern Waffen. K. L. Roth, Kleine Schriften I, 208 f. Vgl. Tholuck, Das akademische Leben I, 188 f. und Schulze, Geschichte des Gymnasiums zu Gotha 92 ff. Wir sehen übrigens in so gehäuften Ungebührnissen nicht gerade eine Reaction des jugendlichen Eigenwillens und Uebermuths gegen übermäßige Strenge der Schulgesetze und der dadurch bestimmten

Disciplin, sondern nur in besonderen Aeußerungen die Ungebundenheit eines ganzen, von hohen Zielen abgeirrten Geschlechts, welche auch die Obrigkeiten zu sehr harten Gegenwirkungen nöthigte.

Darin werden schließlich alle übereinstimmen, daß, je mehr wir bei Leitung und Regelung des Schullebens die Aufgabe als eine sittliche fassen, desto weniger der Standpunct der Gesetzlichkeit sich festhalten lasse. Nun aber kann das Ziel christlicher Schuldisciplin nur darin erkannt werden, daß in der Jugend das Reich Gottes zu pflanzen sei und demgemäß die Einwirkung auf das Leben der Einzelnen durch das Streben, der Sünde in jeder Verlarvung und bis auf die Wurzel beizukommen und so zur Erlösung von dem größten Uebel, zur Erhebung in die herrliche Freiheit der Kinder Gottes zu helfen, durchweg sich bestimmen müße. Sonst wird der pädagogische Ernst immer wieder richterliche Strenge und das, was man Liebe nennt, schwächliche Nachsicht. Gewiß ist für das Schulleben auch die Zucht des Gesetzes nöthig, und nach Umständen eine scharf einschneidende; aber sie kann nur als eine die rechte Einwirkung vorbereitende und unterstützende Thätigkeit gefaßt werden, als eine für alle wesentlich gleiche Abwehrung des Unzuläßigen, die dann individuelle und das innere Leben ergreifende Behandlung um so sicherer macht. Wird sie aber bei der Leitung der Jugend die Hauptsache, so ist immer wieder die Folge, daß Vorsicht und Schlauheit das Schlimmste verhüllt, ja mit den Formen der Gesetze sich deckt, und weil wir auch bei der sorgsamsten Aufrechthaltung der Gesetze nur mit der groben Zucht fertig werden, hören am Ende die versteckteren Vergehen auf bei den Schülern als solche zu gelten. Vgl. Wiese im Jahresbericht über das Gymnasium zu Prenzlau 1838 S. 8 f. u. 13.

Bei Behandlung dieser Frage ist vielfach auch erwogen worden, ob und wie in der Regelung des Schullebens die Mitwirkung von Schülern zu benützen sei. Daß nun zu Wahrung äußerer Ordnung solche Mitwirkung ganz zweckmäßig, ja unentbehrlich sei, ist von jeher anerkannt worden, und je größer die Zahl der in denselben Räumen vereinigten Schüler ist, desto lieber wird man aus den Reihen der Schüler solche bestellen, die als Aufseher oder in andern kleinen Functionen helfen können. Auch hat ja diese Verwendung von Schülern zur Förderung des Ganzen für diese selbst eine nicht geringe sittliche Bedeutung, und zu verkennen ist dabei auch nicht, daß manches von Schülern noch leichter ausgerichtet wird als von Lehrern, die für das Kleine und Kleinste der Schulordnung nicht immer ein offenes Auge und ausreichende Geduld haben.*) Aber je künstlicher diese Mitwirkung von Schülern sich gestaltet, desto bedenklicher wird sie, und Einrichtungen, wie sie z. B. Valentin Friedland in seiner berühmten Schule zu Goldberg getroffen hat, können wohl nur unter besondern Verhältnissen und unter dem Walten einer energischen Persönlichkeit als gerechtfertigt erscheinen (s. d. Art. Trotzendorf).**) Kommt nun gar in das Schulleben Aufpasserei und Denunciation, so lösen sich allmählich alle Bande, welche Vertrauen und Pietät geknüpft haben kann. Wir wollen dabei nur an die Praxis der Jesuiten erinnern, die oft genug verurtheilt worden ist (vgl. Bd. III, 782 und Weicker, Das Schulwesen der Jesuiten 225 f.); doch darf hierbei auch nicht verschwiegen werden, daß in den protestantischen Schulen des 16. und 17. Jahrhunderts Laurer und Späher (Corycaei) eine sehr bestimmte Stelle hatten (s. d. Art. Angeberei Bd. I, 146 f.), oft freilich nur die beim Unterricht gemachten Fehler ihrer Mitschüler notiren sollten. ***) — Ob man Schüler bei der Rechtspflege in der Schule

*) Wie Thomas Arnold in Rugby seine Präpostoren benutzte, darüber s. die Biographie desselben (nach Stanley) von Heintz (Potsdam 1847) 79 f. Vgl. Beneke, Archiv für die pragmatische Psychologie I, 29 ff.

**) Nach jenem Vorbilde hat der Rector Laurentius Ludovici in Görlitz († 1594) das ganze Leben seiner Schule fast noch mehr den Formen des römischen Staatslebens angenähert. Knauth, Das Gymnasium Augustum in Görlitz (1765) 64 ff.

***) Ueber den Namen s. die griechischen Wörterbücher unter κώρυκος und κωρυκαῖος, über

herbeiziehen solle, darüber ist nach dem Bd. VI, 808 f. Gesagten hier nicht weiter zu reden.

Unstreitig hat die Schuldisciplin, indem sie dem Willen Halt und Richtung giebt und die Bildung desselben vorbereitet, schon an sich eine hohe Bedeutung im Schulleben, und mit allem, was sie verwendet, wirkt sie erziehend, auch mit ihren Belohnungen und Strafen; aber es ist dabei doch stets anzuerkennen, daß sie vor allem zur Sicherung und Förderung der Unterrichtszwecke da ist, und wiederum, daß diese um so besser erreicht werden und disciplinarische Maßregeln um so entbehrlicher machen, je mehr der Unterricht Freude am Lernen bewirkt. Es ist wunderbar, welche Frische und Regsamkeit, wie viel Halt und Sicherheit, welcher Schwung in das Leben einer Classe, einer Schule kommt, wenn die Lehrer es verstehen, Freude am Lernen zu erwecken. Das aber gelingt ihnen, wenn sie selbst Freude am Lehren haben. Dann werden sie ja doch das Mitzutheilende mit sicherer Hand auswählen und gruppiren, ihre Lebendigkeit wird auch den scheinbar dürren Stoff lebendig machen und den empfänglichen Geistern bedeutsam und erfaßbar erscheinen lassen; dann werden sie gern auch auf die besondern Bedürfnisse Rücksicht nehmen und selbst die mattere Seele in raschere Bewegung setzen; dann werden sie ein reges, oft heiteres Spiel der Kräfte hervorrufen, das Stunde für Stunde eine andere Gestalt gewinnen, immer jedoch neue Anregungen und Wechselwirkungen herbeiführen wird; dann werden sie ihre Schüler auch von einem Erfolge zum andern führen und ihnen in täglicher Uebung der Kräfte auch eine tägliche Bewährung und Steigerung derselben sichern. Es ist Thatsache, daß ein Lehrer, der seine Sache recht angreift, einer ganzen Classe die griechische Accentlehre zu einem sehr anmuthigen Gegenstande machen kann, daß unter Umständen für die Bruchrechnung sich ein gewißer Enthusiasmus entzünden läßt. Wenn nun auch die Jugend unsrer Tage etwas kritisch und blasirt ist und die Zeit weit hinter uns liegt, wo Primaner und Secundaner mit den unvollkommensten Texten in der Hand für die Classiker schwärmten, deren Größe und Schönheit sie mehr ahnten als erkannten; so kann es doch immer noch geschehen, daß die jungen Geister für einige Zeit der kritischen Gelüste sich entschlagen, der Blasirtheit sich schämen und mit herzlicher Lust in eine Welt schauen, wo ein rosiger Duft Bergspitzen und Eilande, Tempelfriese und Säulenhallen umzieht. Da knüpft sich doch überall eine sittliche Wirkung unmittelbar an den Unterricht an, und der zu solchen Wirkungen gelangende Schulmann wird des disciplinarischen Apparats zu rechter Beherrschung des Lebens und Strebens seiner Zöglinge kaum noch sonderlich bedürfen. Und er kann, indem er Freude am Lernen weckt und rege erhält, auch noch in besonderer Art sittlich wirken: wenn er diese Freude stets wieder als eine sorgsam zu läuternde behandelt. Es ist ja eine Macht der Sünde schon im Jugendleben, daß sie auch in die besten Entwicklungen hineinwirkt und zuweilen, ehe wir es uns versehen, das Edelste verderbt. Es kann Eitelkeit an die Lernlust sich knüpfen; es kann der Ehrgeiz als treibende Macht daneben wirken; es kann der harmlose Wetteifer in Scheelsucht übergehen; es kann das Wohlgefallen an den Gegenständen des Lernens ein bloß äußerliches, selbstsüchtiges werden. Da müßen Läuterungen frühzeitig, wenn auch nur indirect, eingeleitet werden. Geschehen wird dies aber am sichersten dann, wenn das Streben und Thun oft wieder an den ewigen Normen gemessen wird, welche Gott in seiner Weisheit gesetzt hat und in den Fügungen des Menschenlebens tausendfach als unverletzbare und als heilsame zur Anerkennung bringt, wenn die einzelnen Erfolge des Schullebens, die ja auch wirklich für sich allein oft wenig zu bedeuten haben, an das Ganze der gestellten Aufgaben gehalten und auf das endlich zu erreichende Ziel bezogen werden, wenn dem Geiste die Richtung auf wahres, tiefes, zusammenhängendes Erkennen, auf inneres Erfassen und Erfahren gegeben werden kann und bei allem Lernen darauf gehalten wird, daß der Geist unter

die Sache vgl. Weber, Gesch. der städtischen Gelehrtenschule in Cassel 38 ff., Sintenis, Zur Gesch. des Zerbster Schulwesens 15, Köhnen, Zur Gesch. des Gymn. in Duisburg II, 10.

die Zucht der Wahrheit sich stelle. Solche Läuterungen werden die Freude am Lernen nicht nur nicht schwächen, sondern steigern, weil sie zu dem beglückenden Gefühle verhelfen, daß mit dem intellectuellen Gewinne ein sittlicher sich verbinde und dieser jenen für die Zukunft und über das Schulleben hinaus sicher stelle. Es wird dies auch dazu beitragen, daß alles innere Leben einheitlich sich zusammenschließt und zwischen Denken und Wollen, Erkennen und Streben eine rege Wechselwirkung entsteht.

Noch in besonderer Weise wird der Unterricht für das Schulleben eine trefflich disciplinirende, eine sittlich bildende Macht, wenn er **Gründlichkeit im Lernen** erstreben läßt. Der menschlichen Natur ist ja ein tiefes Bedürfnis nach Wahrheit eigen. Es giebt sich beim Kinde schon kund, in jeder Frage nach Namen und Beschaffenheit der Dinge, in jedem hieran sich knüpfenden Warum und Wozu; selbst das harmlose Spielen und Tändeln ist nicht selten ein kindisches Bemühen, einer Sache auf den Grund zu kommen. Wo nun dem Bedürfnis die entsprechende Belehrung nicht entgegenkommt, wagt der von frischer Phantasie begleitete Verstand leicht willkürliche Combinationen, um wenigstens eine vorläufige Beruhigung sich zu schaffen. In den Jahren der jugendlichen Reife aber, in dieser Periode unberechenbarer Wandelungen und schroffer Uebergänge, ist jeder einigermaßen gesunden Natur nichts so unerwünscht und ärgerlich, als das Seichte, Unbestimmte, Verworrene in dem, was am leichtesten die Beweglichkeit der Seele mäßigen, den Ungestüm zügeln, die Gewinnung fester Zielpuncte ermöglichen kann, — im Unterricht. Ist nun der Lehrer ein Mann, der selbst ein tiefes Bedürfnis nach Wahrheit hat und bei den eigenen Studien, statt durch emsiges Anhäufen äußerlicher Gelehrsamkeit einen Ruhm vor der Welt, durch gründliches Erkennen eine Befriedigung für sich selbst sucht, und zugleich ein Mann, dem es stets eine Freude ist, das, was er selbst gründlich versteht, im Kreise empfänglicher Jugend mitzutheilen; so macht er diejenigen, die seiner Leitung befohlen sind, vielleicht ohne alle disciplinarischen Kunstmittel zu gründlichem Lernen geneigt und — gründlich. Nun ist in gewißer Beziehung jeder Gegenstand des Unterrichts von grundloser Tiefe, wie er eine kaum ermeßbare Ausdehnung hat. Tragen wir doch in uns selbst ganz unergründliche Geheimnisse, und wohin dann unser für sich selbst unergründlicher Geist seine forschenden Blicke richten mag: auf allen Seiten hat er vor sich eine Unermeßlichkeit, und von jedem Puncte aus kann er versucht sein in eine unerforschliche Tiefe sich zu wagen. Aber das gehört gerade mit zum rechten Unterrichte, daß die Schüler zum Gefühle solcher Unergründlichkeit und Unermeßlichkeit kommen; sie sind dann um so weniger geneigt, bei dem, was sie eben erst treiben und lernen, mit Gleichmuth und Sorglosigkeit stehen zu bleiben, und wenn nun auch nicht gleich ein lebendiges Verlangen entstünde tiefer einzudringen, zu dem Gefühle, daß dies nothwendig sei, und zu der Ahnung des reichen Gewinnes, den dies haben müße, kommen sie doch. Wohl dem Schüler, den zuweilen jener heilige Schauer vor den großen, tiefen Geheimnissen, die ihn rings umgeben, ergreift! Da wird er zunächst recht demüthig werden, auch wenn er schon etwas erreicht hat, und dürftig und leer wird ihm zumal das erscheinen, was er ohne Ernst und Liebe, nur für den Moment und des Zwanges halber andere lernen sieht; ganz armselig aber werden ihm dabei alle die kleinen Schülerlisten vorkommen müßen, durch welche das Lernen zu einem trügerischen Scheine, zu einem die Täuschenden selbst bestrafenden Betruge wird.

Wie nun, wenn der Unterricht von Anfang an, wie er täglich und stündlich es kann, zur **Treue im Kleinen** anleitet? Wie im gesammten Schulleben, so muß besonders auch beim Unterrichte den Schülern stets wieder zum Bewußtsein kommen, daß alles, was sie thun, ein Ganzes ausmacht, von dem sich nichts abhandeln läßt, weil jedes ein lebendiges Glied im Ganzen ist. Es fällt alles auseinander, wenn sie nicht in allem einzelnen treu sind, treu sind auch im Kleinsten, während die Treue in alles Streben und Thun Zusammenhang und Sicherheit bringt und jeder an sich geringfügigen Leistung den Stempel des Soliden aufdrückt. Wie jede Versäumnis im Lernen eine Lücke im

Ganzen des zu Lernenden entstehen läßt; so wird jede gewissenhafte Präparation und Repetition, jede sorgsam gelöste Aufgabe, jedes genau memorirte Pensum ein ergänzendes oder verstärkendes Moment für das Ganze. Da müßen nun aber die Schüler früh zu dem Gefühle gebracht werden, daß solche Treue im Kleinen, wie alles wahrhaft tüchtige im Leben, nur aus der Liebe zu Gott kommen kann, nicht bloß aus früher Gewöhnung an das Rechte oder aus kluger Berechnung des Nützlichen. Freilich ist nicht zu denken, daß diese Liebe im jugendlichen Herzen gleich eine starke, durch alle Regungen des innern, durch alle Erweisungen des äußern Lebens hindurchwirkende sein könne; aber schon in ihren Anfängen wirkt sie mit stiller Gewalt und giebt sich kund in Aeußerungen, die, wie geringfügig sie auch erscheinen, von einem höheren Ursprunge zeugen. Sie hemmt sofort die Macht des Eigenwillens, der gerade in der Jugend oft auf so verletzende Weise sich offenbart und zumal in das Schulleben so ärgerliche Störungen bringt, sie weckt Empfänglichkeit für das Gute, schafft Lust für edle Thätigkeit, entwickelt Sinn für Regel, Maß und Harmonie; sie leitet zu stetiger Pflichterfüllung an, und je mehr ihr dann das Frohgefühl erfüllter Pflicht zu Hülfe kommt, desto besser gelingt es ihr, den Willen unter das Gebot der Pflicht zu beugen. Und damit ist wiederum viel äußerlicher Apparat von Disciplin entbehrlich gemacht.

Alles Unterrichten und Lernen findet immer wieder eine Art von Abschluß in den **Prüfungen**, welche, weil sie die gemachten Fortschritte erkennen lassen und zu höheren Stufen der Thätigkeit den Uebergang bilden, im Schulleben eine stark hervortretende Bedeutung haben. Sind diese Prüfungen öffentlich, so wird die Bedeutung derselben vielleicht sich noch erhöhen. Freilich fehlt es in der Gegenwart nicht an Schulmännern, welche solche Prüfungen für sehr entbehrlich, ja für nachtheilig halten und, weil sie doch nicht ohne weiteres beseitigt werden können, wenigstens sie nach Möglichkeit beschränken; aber gerade durch solche Beschränkung werden sie erst in Wahrheit entbehrlich und als bloßes Scheinwerk nachtheilig. Das 16. Jahrhundert, das für unser Schulwesen die Fundamente gelegt hat, auf denen wir noch stehen, hat Schulprüfungen für nothwendig gehalten und z. Th. auch schon mit gewißen Feierlichkeiten umgeben. Wir finden da meist zwei Prüfungen im Jahr; aber die sächsische Schulordnung von 1580 hat vierteljährliche verlangt (**Vormbaum** I, 230, 262, 264 f., 286 f.); Sturm in Straßburg hingegen hatte 1538 nach den von ihm eingerichteten neun einjährigen Cursen für jedes Jahr nur éine Prüfung (am 1. Octbr.) angesetzt (**Vormbaum** I, 662). Die monatlichen Prüfungen, welche 1586 zu Siegen an die Stelle der halbjährlichen traten, sollten wohl nur zusammenhängende Repetitionen sein (**Lorsbach**, Beiträge zur Geschichte der ehemal. latein. Schule in Siegen IV, 11). Wo an die Examina besondere Veranstaltungen, wie actus oratorii oder Prämienvertheilungen sich anschließen, gewinnen sie im Zusammenhange des Schullebens natürlich eine noch höhere Bedeutung, die indes nicht eine unmittelbar aus der Sache hervorgehende zu nennen ist. Prämien nach vorhergegangenem Wettstreit hatte schon um 1530 der Rector **Musler** an der Nicolaischule in Leipzig eingeführt; höhere Geltung gewannen sie durch Sturm in Straßburg. Dabei ist nicht zu übersehen, daß, wie Sturms Vorgang wohl auch in diesem Puncte für die Jesuiten bestimmend gewesen ist, wiederum die Jesuitenpraxis auf die protestantischen Schulen zurückgewirkt hat. Sehr bezeichnend ist z. B. die Thatsache, daß 1627 die evangelische Schule in Osnabrück, die damals in der Jesuitenschule am Dom eine gefährliche Concurrenz hatte, Prämien einführte; als aber 7 Jahre später die Nebenbuhlerei aufgehört hatte, ließ man diese Reizmittel wieder weg. — Welche Gewissenhaftigkeit und Vorsicht bei den **Versetzungen, Censuren** und **Zeugnissen** anzuwenden sei, wenn nicht heftige Dissonanzen in das Schulleben kommen sollen, weiß jeder Schulmann wohl aus eigener Erfahrung. Es sind in diesen Dingen auch von den obersten Schulbehörden zuweilen die auffallendsten Fehler begangen worden. S. z. B. **Roth**, Das Gymnasial-Schulwesen in Bayern 83 ff. vgl. die Art. **Prüfungen** und **Rangordnung**.

Große Förderungen würden dem Schulleben gesichert werden, wenn die Schüler in

ihrem häuslichen Thun und Lassen von der Schule aus besser überwacht und geleitet werden könnten. Aber es braucht kaum gesagt zu werden, wie schwierig auch für solche Lehrer, welche in höherem Maße Männer des Vertrauens sein können, das Eintreten in Familien ist, bei denen solches Nachhelfen doch am Platze wäre; aber auch da, wo Schüler in Pension sind, oder da, wo sie für sich leben, ist mit allgemeinen Anordnungen der Schule, wie sie so häufig erlassen worden sind, nicht gerade viel zu erreichen. Ja man wird sagen dürfen: je eingehender und je peinlicher die Ueberwachung ist, desto eher wird sich ein System von abwehrenden und verdeckenden Praktiken ausbilden, deren oft gelingende Durchführung größere Nachtheile bringt, als das Mangeln der Ueberwachung in dem einzelnen Falle. Auch werden die Lehrer, welche eine den Schülern für ihr Privatleben gegebene „Hausordnung" aufrecht erhalten sollen, im Gefühle, daß sie es mit einer in Wahrheit unausführbaren Sache zu thun haben, sehr bald ermatten, mit Ausnahme einzelner, die für das Ausspüren der Schülersünden eine entwickeltere Neigung haben, aber freilich leicht auch den schlimmen Schein entstehen lassen, daß nicht redlicher Eifer für das Gedeihen der Schule oder die Wohlfahrt der Schüler, sondern persönliche Passion sie leite. Wo besondere Einwirkung auf das häusliche Leben der Schüler als nothwendig erscheint, da wird viel weniger die Anwendung allgemeiner Vorschriften das Angemessenste sein, als individuelle, den Bedürfnissen sich anschließende und von einem einzelnen Lehrer in der Stille ausgehende Berathung und Warnung. Unter Umständen kann freilich ein scharfes Eingreifen im Namen der Schule nöthig werden; aber das sind Ausnahmsfälle, die in anderer Weise wieder individuell behandelt sein wollen. Heilsam wird es immer sein, wenn die Ordinarii der einzelnen Classen über die äußeren Verhältnisse der ihnen besonders Anbefohlenen sich möglichst, auch durch Besuche, unterrichten; sie können nicht selten ohne Mühe Unzuträgliches abstellen, Unterstützungen darbieten, und werden immer Gelegenheit erhalten, ihr Urtheil über die Leistungsfähigkeit und das sonstige Verhalten der Einzelnen zu berichtigen. Besonders empfehlenswerth dürfte es sein, kranke Schüler zu besuchen und, wenn sie arm sind, Hülfe für sie zu vermitteln. Wenn Lehrer einzelnen Schülern Privatunterricht ertheilen, läßt sich in mancherlei Weise die Gelegenheit warnehmen, auf die individuelle Thätigkeit derselben regelnd einzuwirken. Vgl. den Art. Privatstunden. Ziehen Lehrer einzelne Schüler, die ihnen besondere Theilnahme einflößen, näher an sich heran, um sie in ausgedehnterem Maße zu fördern, so müßen sie immer mit Sorgfalt den Schein vermeiden, daß sie Lieblinge haben; besser ist es sicher, bald diesen, bald jenen zu einem Gegenstande besonderer Aufmerksamkeit zu machen, und die Schwächeren immer vor den andern. Ob Schüler, die einer Pension übergeben werden müßen, nicht am besten unter die Leitung eines Lehrers gestellt werden, das ist eine nicht so leicht zu entscheidende Frage. Es scheint freilich, als müße das Schulleben solcher Zöglinge besonders gut bewahrt sein, da ja Haus und Schule für sie in eigenthümlicher Weise sich zusammenschließen; aber wenn die Pfleglinge von Lehrern als bevorzugte erscheinen, oder wenn sie selbst zu dem Gefühle kommen, daß ihre Pfleger durch äußere Vortheile sich bestimmen lassen, so ist erheblicher Schaden zu besorgen [s. d. Art. Pensionat S. 845 ff. 852. D. Red.] Vielleicht wäre in dieser Sache manches aus dem zu lernen, was in früheren Zeiten die Rectoren der Gymnasien, dem Beispiele der Professoren an den Universitäten folgend, im Kreise ihrer Hausgenossen und „Tischburschen" sich zur Aufgabe machten. Vgl. z. B. die specielleren Bemerkungen des Rectors Suevus in Löwenberg i. s. Rosa scholastica, Lps. 1610, 4.

Besondere Umsicht in Handhabung der Disciplin ist da nöthig, wo das Jugendleben innerhalb der Schule oder neben ihr sich in einer gewißen Selbständigkeit zu regen sucht. Es zieht dann gern in Dunkelheit sich zurück und wählt Formen, die zuweilen wunderlich, vielleicht auch selbst für den nächsten Zweck ungeeignet sind, aber doch, weil frei erwählt oder durch besondere Tradition gewonnen, mit Liebe gepflegt werden. Da bilden sich z. B. in Gymnasien wohl Vereinigungen für wissenschaftliche und künstlerische Thätigkeit oder auch „Verbindungen" als Pflanzstätten für Studentenpraxis. Was nun

jene Vereinigungen anlangt, so können sie unter Umständen recht nützlich werden, und wenn sie in der Art eingerichtet sind, daß über ihren Zweck, ihre Zusammensetzung, ihre Arbeiten der Rector unterrichtet ist und im allgemeinen mit seinem Rathe nachhelfen kann, so läßt sich kaum etwas dagegen sagen. Aber freilich können solche Vereinigungen auch verkappte Anticipationen akademischer Ungebührnisse sein, und alles, was von solchen Dingen in das Schulleben kommt, ist unbedingt verwerflich. Etwas anderes ist es wieder, wenn aus Schülern, deren ganze Entwicklung den Uebergang zu freier Bewegung sucht, die Leiter der Schule selbst kleine Genossenschaften bilden, denen sie dann zwar Gang und Form der Thätigkeit vorzeichnen, im einzelnen aber so viel Spielraum lassen, daß das individuelle Leben ganz nach Bedürfnis sich regen kann. Wenn z. B. ein Director eine Anzahl strebsamer Primaner zu einer historischen Gesellschaft verbindet oder gemeinsam über dichterische Arbeiten verhandeln läßt oder zu Bildung eines Gesangvereins anregt; so wird er manche Kraft, die im gewöhnlichen Gange des Schullebens ohne rechte Anregung bleibt oder auf bedenkliche Seitenwege geräth, zu fröhlicher Bethätigung bringen. Wirklich haben die Rectoren früherer Zeiten in solcher Weise manches mit Geschick und Erfolg eingerichtet. So wissen wir z. B. von dem Rector Gerlach in Zittau († 1756), daß derselbe eine Redner-, eine Disputir- und eine Dichtergesellschaft leitete. Dabei mag doch auch an die sogenannten Akademien in den Jesuitenschulen erinnert werden: Vereine auserlesener Schüler, welche unter der Oberleitung eines Mitgliedes der Societät besondere wissenschaftliche Uebungen anstellten und nur solche aufnehmen sollten, welche sich durch Frömmigkeit, Fleiß und Gehorsam auszeichneten. Vgl. **Weicker**, Das Schulwesen der Jesuiten 204 f. In Italien waren solche Schülervereine, die wir übrigens auch bei den Barnabiten und andern Orden finden, völlige Nachbildungen jener so zahlreichen Akademien, die seit den Tagen der Renaissance in allen Städten Italiens für Pflege der Sprache, der Poesie, der Wissenschaften sich gebildet hatten. Vgl. über die Academia Animosorum bei den Jesuiten in Mailand **Saxius**, De studiis literariis Mediolanensium prodromus (Mediol. 1729) 168, über die Academia Ignitorum (Infocati) der Barnabiten daselbst, 170 ꝛc. Daß die Jesuiten auch hierbei in sehr bedenklicher Art dem Ehrgeize Nahrung gaben, ließe sich durch zahlreiche Thatsachen belegen. Ein besonders lebendiges Bild der mit der Thätigkeit solcher Akademien sich verbindenden Schaustellungen würde nach einer im J. 1679 zu Parma erschienenen Schulschrift sich geben lassen, welche gleich durch ihren Titel Il teatro dell' honore die Tendenz bezeichnet und eine Reihe von Productionen der Academici scelti im dortigen Collegium Nobilium, das unter Jesuiten stand, der Welt ankündigt. Wir haben hier überall Versuche der jesuitischen Pädagogik, an die Stelle einer bloß äußerlich wirkenden Disciplin Triebe und Kräfte des innern Lebens zu setzen; es ist aber bekannt, wie sehr sie sich dabei doch immer wieder ins Aeußerliche verlor, und wie sie andererseits auch wieder einen sehr umfangreichen Apparat von Formen für Aufsicht und Leitung in Anwendung brachte, der zu Zeiten nicht einmal die gröbsten Excesse verhüten konnte.*) Hat doch selbst der Gemeingeist, den die Jesuiten im Leben ihrer zahlreichen Zöglinge als eine alles bestimmende Macht wirksam zu machen strebten, selten in ihren Collegien heilsame Wirkungen hervorgebracht. Aber da stehen wir an einem weiteren Abschnitt unserer Betrachtung, der in die bedeutsamsten Entwicklungen des Schullebens einführt.

III. **Das Schulleben in seinem unter dem Einflusse tüchtiger Persönlichkeiten sich entwickelnden Gemeingeiste** versuchen wir jetzt darzustellen. Wir gehen hierbei aber von der Ansicht aus, daß dieser Gemeingeist, die alles Leben der Einzelnen und der Gesammtheit bestimmende Macht, der Geist der Sittlichkeit sein müße,

*) Aus der Geschichte der polnischen Jesuitenschulen wären hierzu zahlreiche Belege zu schaffen. Wie es am Ende des 16. und am Anfange des 17. Jahrhunderts in Münster zugieng, darüber s. **Sökeland**, Gesch. des Münster'schen Gymnasiums (1826) 64 ff., 71 f., 74, 78 ff.

der mit der Kraft unantastbarer, weil göttlicher Auctorität wirkt und in Wahrhaftigkeit, Treue und Selbstverleugnung, wie in allem, was gut und löblich ist vor Gott und Menschen, nur in besonderer Weise sich kundgiebt. Nach dem, was im Art. Director gesagt ist, brauchen wir an dieser Stelle nicht weiter auszuführen, in wessen Persönlichkeit zunächst dieser Geist lebendigen Ausdruck gewinnen muß und wie nur dann, wenn von dieser Persönlichkeit aus als vom Mittelpuncte der Schule nach allen Seiten sittlich bestimmende Anregung ausgeht, Einheit in das Leben der ganzen Schule kommt. Dann wird auch das Lehrercollegium (s. d. Art.) entschiedener in einem Geiste wirken, so daß die Einzelnen ihre besondere Aufgabe immer wieder im Zusammenhange der gemeinsamen Aufgabe erfassen und durchzuführen streben und bei aller Freudigkeit im Berufe doch stets, ihrer Beschränktheit und Schwäche in Demuth eingedenk, Halt und Ergänzung für die eigene Thätigkeit in der Mitarbeit der andern suchen. Bei solcher Einordnung in das Ganze wird der Einzelne am wenigsten dies vergessen, daß das, was er treibt und lehrt, wie bedeutsam es auch in sich selbst ist, innerhalb der Schule nur Mittel zum Zweck, Mittel zur Bildung der Schüler ist und vorzugsweise nach diesem Gesichtspuncte behandelt werden muß. Dies schließt die Liebe zu der besonders erwählten Wissenschaft nicht aus, ja sie wird bei jedem echten Schulmanne vorauszusetzen sein; aber die herzliche Liebe zur Wissenschaft ist immer auch von regem Mittheilungstriebe begleitet, und im rechten Schulmanne ist dieser Mittheilungstrieb mindestens eben so stark als der Trieb des Forschens und Erkennens. Dies unterscheidet den Schulmann vom eigentlichen Gelehrten. Er wird also nicht fordern, daß seine Schüler mit behenden Füßen zu ihm emporklimmen, vielmehr wird er gern zu ihnen niedersteigen und in aller Geduld mit ihnen von Stufe zu Stufe wieder aufwärts steigen; er wird nicht erwarten, daß sie gleich dieselbe Liebe zu dem haben, was ihm wichtig ist, sondern nur die Hoffnung hegen, daß die Liebe zur Sache, die ihn erfüllt, mehr und mehr auch sie gewinnen und endlich auch die trägen Geister ergreifen werde; er wird darauf verzichten, daß die verschiedenen Individualitäten, welche er vor sich hat, in gleichem Schritte ihm folgen sollen, wohl aber wird er annehmen dürfen, daß er mehr oder weniger alle werde fördern können. Dabei verknüpft sich ihm nun die Liebe zu den Schülern, die er bildet, mit der Liebe zur Sache, die er lehrt. Es erscheint ihm schließlich eben so lohnend, die Entwicklung jugendlicher Geister theilnehmend zu begleiten, als mitten in der Wissenschaft zu leben; es ist ihm eine Freude zu betrachten, wie aus Verworrenheit klare Gedanken sich hervorbilden, wie die Vielheit des Aufgenommenen innerlich angeeignet, eigenthümlich verarbeitet, in manchfachen Formen reproducirt wird, wie große Gedanken zuweilen blitzartig zünden und das innere Leben entscheidend bewegen, wie nach und nach das Wissen in Können übergeht und an die Stelle des unselbständigen Lernens bewußtvolle Thätigkeit tritt, wie das klar Erkannte auch in die Mannigfaltigkeit der Neigungen gestaltend eindringt und tiefgehenden Einfluß auf den Willen zu üben beginnt. Es braucht nicht gesagt zu werden, welche Macht ein solcher Lehrer auf das Leben der ihm Zugewandten nach und nach gewinnen muß. Und wenn nun die einzelnen Lehrer in solcher Liebe zu den Schülern sich begegnen, welche Treue im Zusammenwirken, welche Geneigtheit zu gegenseitiger Förderung, welche Duldsamkeit bei auseinandergehenden Ansichten, mit einem Worte, welche Eintracht ist dann möglich! Alle besonderen Interessen treffen zusammen in dem éinen oder treten zurück vor dem éinen, daß die Schüler gehoben, gebildet werden. Freilich ist damit ein Zustand gezeichnet, der in der Wirklichkeit selten so rein und so erfreulich sich findet; aber er ist möglich. Und geschieht nun in einem Lehrercollegium alles mehr oder weniger in dem einen Geiste, dann sind auch die Wirkungen auf das ganze Schulleben groß und segensreich. Die Mannigfaltigkeit der Gaben und Kräfte, der Neigungen und Thätigkeiten wird nicht hindern, daß immer wieder Verständigung, ja Uebereinstimmung im wesentlichen sich herstellt, und da sie der Mannigfaltigkeit, welche die Schülerkreise darbieten, entspricht, wird die Einwirkung auf diese um so sicherer sein können.

Nur im Zusammenwirken aller gewinnt auch die einzelne Lehrerpersönlichkeit im

Schulleben erziehenden Einfluß. Es ist eitel Thorheit, wenn Schulmänner dadurch den Schülern zu imponiren glauben, daß sie sich mit Selbstgefühl neben ihren Mitarbeitern geltend machen, indem sie die eigenen Leistungen hervorheben, die eigenen Ansichten über Einrichtungen der Schule, über Lehrgegenstände und Lehrbücher, über Methode und Disciplin als einzig richtige hinstellen (vgl. VI, 104 ff.); die Schüler wissen oft mit feinem Takte zu unterscheiden, was im Dienste der Eigenliebe und was im redlichen Eifer für die Sache geschieht, und so gern sie an einen Mann von ausgeprägter Eigenthümlichkeit sich anschließen, so wenig vertragen sie es, wenn die Eigenthümlichkeit sich ihnen aufdrängen und für unlautere Zwecke in Dienst nehmen will. Was auch den einzelnen Lehrer mächtig macht im Kreise seiner Schüler, das ist die durch alles Wirken in diesen mehr und mehr befestigte Ueberzeugung, daß er sich selbst vergessen kann in der treuen Sorge für sie, daß er seine Kenntnisse und Erfahrungen allesammt für sie aufbietet und keine höhere Freude, keine größere Genugthuung kennt, als die durch ihre Fortschritte und Erfolge ihm bereitete. Dann wird sich zwischen dem Lehrer und den Schülern eine so herzliche Verbindung knüpfen können, wie sonst unter Menschen selten gefunden wird, und was in solcher die Schüler aufnehmen, das wird, weil gern bewahrt und gepflegt, lange in ihnen fortwirken. In höheren Lehranstalten, wo die Vielheit der Lehrer auch zu sehr getheilter Einwirkung führt, scheint freilich die einzelne Persönlichkeit nur unter besonderen Umständen ein engeres Verhältnis zu den Schülern gewinnen zu können; aber es kommt doch oft nur darauf an, daß der Lehrer, indem er allen etwas rechtes zu sein strebt, auch dem Einzelnen da, wo ein tieferes Bedürfnis sich ankündigt, das demselben Entsprechende darzureichen versteht. Im allgemeinen aber werden diejenigen, denen es nicht gelingt zu rechter Einwirkung zu kommen, bei ihren Fragen nach den Ursachen die Antwort wohl in der Bemerkung Pestalozzis zu suchen haben, daß wir jetzt oft den Schein des Glaubens haben ohne Glauben, den Schein der Liebe ohne Liebe, den Schein der Weisheit ohne Weisheit.

Wirkt aber im Lehrercollegium wesentlich derselbe Geist, so wird auch in der Gesammtheit der Schüler ein gewißer Gemeingeist wirksam werden. Dann fühlt der Einzelne von dem Tage an, der ihn der Anstalt zugeführt hat, mit seinem Leben sich in eine geistige Atmosphäre versetzt, die ihn mit jedem Athemzuge aufnehmen läßt, was innerlich ihn dem rings Geltenden verähnlicht: ohne Widerstreben fügt er sich in Ordnungen und Gewohnheiten, die in dem ganzen Kreise anerkannt sind, und wie er in den äußeren Manieren den andern sich anbequemt, so geht er auch in eine Gemeinschaft von Maximen und Ueberzeugungen ein, die seinem Leben festeren Halt geben. Meist wirkt dieser Gemeingeist der Schule mit so stiller Gewalt, daß die von ihm Beherrschten kaum recht zum Bewußtsein über das, was sie in Wirksamkeit setzen helfen, gelangen, und wird nun auch die äußere Schulordnung diesem Geiste entsprechend gehandhabt, so ist die Wirkung um so eindringlicher. Dann geschieht wie von selbst auch dies, daß die Schüler in Anerkennung dieses Geistes Recht und Anstand aufrecht halten: sie fühlen sich als Gesammtheit verantwortlich für das Unziemliche, dessen der Einzelne sich schuldig macht, und das gemeinsame Urtheil, das in Blicken und Worten der Mitschüler sich ausspricht, hat für den Einzelnen nach Umständen ein noch stärkeres Gewicht, als das von der höheren Instanz kommende.

Freilich gewinnt dieser Gemeingeist zuweilen auch einen etwas seltsamen Ausdruck, und nach Verschiedenheit der Altersstufen, auf denen die Schüler stehen, und der Bildungsverhältnisse, unter denen sie sich entwickeln, kann in verschiedener Art Ungehöriges sich einmischen; aber vorsichtige Behandlung kann auch das minder Erfreuliche benützen und das Einseitige in eine angemessene Richtung bringen. Da ist nun immer sehr darauf zu halten, daß das Schulleben nicht etwa der Tyrannei kecker Wortführer verfalle. Denn damit kommt ein zerstörendes Element in die Schule; es geschieht dann leicht, daß Unbotmäßigkeit, beharrlicher Unfleiß, rohes Treiben, dreiste Lüge in einer ganzen Classe überhand nehmen und eine kecke Minorität die überwiegende Zahl der

Besseren niederhält; ja es kann vorkommen, daß in einer größeren Anstalt durch die Verdorbenheit weniger Zöglinge eine förmliche Pflanzschule für das Verbotene sich bildet, die dann wohl auch aus jüngeren Schülern immer neue Verstärkungen zu gewinnen sucht und auf Jahre hinaus die besten Einwirkungen hindert. Wie nahe zuweilen auch der **Pennalismus**, in manchen Fällen eine ziemlich harmlose und schwer zu beseitigende Form des Schullebens (s. d. Art.), jenen Ungebührnissen gekommen ist, braucht hier nur berührt zu werden. Uebrigens werden so unerfreuliche Dinge in Alumneen viel eher vorkommen und viel leichter einen bösartigen Charakter annehmen, als in freieren Anstalten, weil dort das Leben der Schüler eben ausschließlich Schulleben ist, während hier von allen Seiten auch ungesucht Gegenwirkungen sich darbieten.

Wo es gelingt, in der oben bezeichneten Weise Gemeingeist wirksam zu machen, da wird es auch möglich sein, Regel, Maß und Consequenz, die bis zu einem gewißen Grade auch durch die äußere Ordnung des Schullebens herbeizuführen sind, von innen zu sichern. Es wird dann in der Gesammtheit den Einzelnen das, was zu thun ist, als **Pflicht** erscheinen, die, weil sie für viele wesentlich dieselbe ist, den Einzelnen um so mehr als eine unabweisbare erscheint. Das in vielen lebendige Pflichtgefühl wirkt dann fort und fort verstärkend auf das Pflichtgefühl der Einzelnen. Damit aber ist für alles Schulleben Großes gewonnen. Die Schüler lernen dann das Schulleben in seinem zeitlichen Verlaufe als einen Abschnitt des ganzen Lebens ansehen, der seine eigenthümlichen Aufgaben hat und allein bei gewissenhafter Benützung Bürgschaften für das Weitere gewinnen läßt, sie sagen sich dabei, daß sie eben nur in diesem Abschnitte des Lebens für das Lernen die rechte Frische, Empfänglichkeit und Spannkraft haben, daß alles Nachholen und Nachbessern mislich ist und um so schwieriger wird, je länger die Versäumnis gedauert hat, daß auch in der sittlichen Entwicklung alles seine Zeit hat, und Unterlassungen, die hier verschuldet werden, fast noch bedenklicher sind, als die auf der Seite des Intellectuellen verschuldeten. Indem sie aber schon in dieser Beziehung ihrem Leben und Streben einen sittlichen Halt geben, werden sie ihre Blicke nicht vorzugsweise auf die hohen und fernen Ziele richten dürfen, weil sonst leicht das dazwischen Liegende vom Selbstgefühle oder von der Ungeduld zu untergeordneter Bedeutung herabgesetzt und das langsam und stetig Auszuführende flüchtig behandelt wird. Sie haben ja doch überall einen genau abgemessenen Stufengang vor sich, überall sind sie darauf hingewiesen, durch die leichtere Uebung auf die schwierigere sich vorzubereiten, überall setzt die höhere Aufgabe die Lösung einer Reihe von einfacheren voraus. Und so ist es in sittlichen Dingen auch: die Freude an sittlicher Größe darf das jugendliche Herz nicht darüber täuschen, daß es damit in sich selbst noch wenig gewonnen hat, weil das, woran es sich erfreut, nur in langer harter Lebensmühe zu erreichen ist. Je mehr aber die Schulthätigkeit unter sittlichen Gesichtspunct gestellt wird, desto mehr erscheint sie dem Schüler als Sache des Berufs, der in Treue auszurichten ist. Er ist ja in einen fest abgegränzten Kreis der Thätigkeit gestellt, von klaren, festen Ordnungen umgeben und bestimmt, an ein für alle gleich verbindliches Gesetz gewiesen, und bei aller Mannigfaltigkeit der Bedürfnisse und Neigungen, des Strebens und Arbeitens, der Bemühungen und Wechselwirkungen besteht doch ein alle bindender Zusammenhang, in welchem jeder seine bestimmte Stelle hat, als Glied eines Ganzen sich erkennt. Da hat jeder Tag seine besondern Pflichten; jedes Gebiet des Lernens und der Uebung läßt neue Aufgaben hervortreten, die vielfach in einander greifen, sich bedingen und unterstützen; zur Anstalt im Ganzen, zu den Lehrern, zu den Mitschülern steht jeder in Verhältnissen, die ihm gewiße Verbindlichkeiten auferlegen. Aber der Schülerberuf setzt sich vor allem aus Selbstpflichten zusammen, in deren Erfüllung er die allein gedeihliche Vorbereitung für das spätere Leben durchführt: der Schüler hat zunächst für sich und an sich zu arbeiten, damit er später um so kräftiger und um so segensreicher für andere und auf andere wirken könne. Von der Pünctlichkeit, die auch das Kleine und Kleinste recht und zu rechter Zeit besorgt, von der Gewissenhaftigkeit, die auch in peinlichen Collisionen sich bewährt, von der Wahrhaftigkeit, der auch vor-

sichtige Lehrer vertrauen können, von der Resignation, welche auch Schweres und Unbilliges zu tragen weiß, von der Ausdauer, welche auch durch Hemmungen sicher vorwärts strebt, von der Selbstbeherrschung, welche dem Versucher ausweicht und das Arge im eigenen Herzen niederhält, davon hängt viel ab für die Berufsthätigkeit des ganzen folgenden Lebens.

Wenn aber die Schule in solcher Weise die Pflichterfüllung ansehen läßt, so kann fraglich erscheinen, ob es noch nöthig sei, Wetteifer unter den Schülern zu erregen. So viel ist sicher, daß dadurch leicht die sittliche Auffassung des Strebens und Arbeitens getrübt und die Aufmerksamkeit einseitig auf die dabei möglichen Erfolge gelenkt wird. Aber freilich ist eine Benutzung des Wetteifers im Schulleben denkbar, welche das sittlich Bedenkliche fern hält und doch für das Streben sehr kräftige Impulse zu gewinnen weiß, wie in d. Art. Wetteifer zu zeigen sein wird. Vgl. den Art. Schulprämien.

Wir nähern uns hiermit den Veranstaltungen, in denen das Schulleben als ein vom Gemeingeiste bestimmtes und geleitetes auch nach außen sich kund giebt. Aber was an dieser Stelle von den gemeinsamen Freuden und Erholungen der Schüler gesagt werden könnte, findet in besondern Artikeln (s. Schulfeste, Reisen ꝛc.) eingehendere Behandlung, und so groß die Versuchung ist, durch geschichtliche Behandlung gerade dieser Dinge unserer zusammenfassenden Darstellung einen eigenthümlichen Reiz zu geben, so haben wir uns doch nach Gebühr zu beschränken. Dasselbe gilt von den Schulfeierlichkeiten (s. d. A.), mögen diese nun als Actus oratorii, oder als musikalische Aufführungen oder gar als scenische Productionen (s. d. Art. Dramatische Aufführungen) sich ankündigen. In der Geschichte dieser Schulfeierlichkeiten haben wir ein sehr anziehendes Capitel der Culturgeschichte.

Wieder eine andere Seite des Schullebens bietet sich dar, wenn wir die gemeinsamen Schulandachten ins Auge fassen. Es ist bekannt, daß das Jahrhundert der Reformation in dieser Beziehung sehr specielle Anordnungen getroffen und das ganze Schulleben durch eine große Mannigfaltigkeit religiöser Veranstaltungen mit der Kraft evangelischer Wahrheit zu weihen und zu durchdringen gesucht hat. In den geschlossenen Anstalten, z. B. in den sächsischen Fürstenschulen, waren die Schüler in eine so genau bestimmte religiöse Lebensordnung hineingestellt, daß nicht bloß an Sonn- und Festtagen, sondern täglich vom Frühgebete bis zum Abendsegen die jungen Herzen auf das Höchste hingeleitet wurden. Aber auch an andern Anstalten geschah in dieser Beziehung ungemein viel. In Gotha z. B. wurde bis in die Mitte des 17. Jahrhunderts der Sonntag so verwendet, daß früh zwischen 7 und 8 Uhr der Rector den beiden obersten Classen eine Homilie vortrug, worauf der eigentliche Morgengottesdienst folgte, an welchen wieder zwischen 12 und 2 Uhr eine Wiederholung der Predigt für die obersten Classen sich anschloß, während der Sextus mit den übrigen Classen das Sonntagsevangelium katechetisch durchgieng; hierauf hatten alle auch noch den Nachmittagsgottesdienst zu besuchen. In Husum waren nach der Schulordnung von 1588 zur Weckung der Andacht bestimmt die Morgen-, Mittags- und Abendgebete, das vierstimmige Absingen einzelner Psalmen in Buchanans metrischer Uebersetzung nach den von Nathan Chyträus dazu gesammelten Melodien, „damit keine Stunde ohne Anrufung und Lobpreisung des göttlichen Namens vergehe," und Vorlesen eines Capitels der Bibel in einer guten Uebersetzung täglich vor Entlassung der Schüler. In Stralsund wurde 1617, nach dem Tode eines jungen Fürsten des Landes Pommern, den man mit dem Erscheinen eines Kometen in Verbindung brachte, die Einrichtung getroffen, daß der ganze Cötus des Gymnasiums auch Dienstags und Donnerstags zur Kirche gehen, eine Litanei singen und die Predigt hören mußte, und diese Einrichtung wurde erst 1643 wieder abgestellt.*) Aber sehr viele

*) S. Palm, De pristina illustris Moldani disciplina (Grimma 1849) 11 ff., Volkmar, Geschichte der Klosterschule zu Walkenried (1857) 34 ff. Tholuck, Das akademische Leben 1, 185 f., Kallsen, Geschichte der Husumer Gelehrtenschule I (1867) u. Zober, Zur Geschichte

Schulordnungen jener Zeit enthalten für Kirchenbesuch, Abendmahlsfeier und andere Andachtsübungen so umständliche Vorschriften, daß ein sehr belebtes Bild sich geben ließe. Nimmt man nun hinzu, daß das Schulleben auch sonst, durch die Singechöre, durch die Theilnahme der Schüler an Leichenbegängnissen und andern kirchlichen Acten in das kirchliche Leben hineingezogen wurde, so hat man wohl zu dem Urtheile ein Recht, daß des Guten zu viel geschehen und eben dadurch der löbliche Zweck gefährdet worden sei. Auch erheben sich schon in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts heftige Klagen. In Nürnberg z. B. vernahm man, daß der Gottesdienst von den Schülern versäumt und umgangen oder durch Muthwillen derselben in der Kirche gestört werde; aber auch den Lehrern hatte der Scholarch nachzusagen, daß sie den Predigten nicht anwohnten oder nach Anhörung derselben vor den Kirchen zusammenständen, um die Predigten ihrer Kritik zu unterziehen, von den Predigern selbst aber schimpflich zu reden, denen sie doch auch wieder allerlei Mährlein zutrügen. Roth, Kleine Schriften I, 208, 210. — Daß in den Jesuitenschulen jener und der folgenden Zeiten die gemeinsamen Andachten noch ein ganz besonderes Gepräge durch den Geist des Ordens erhielten und das religiöse Leben der Schüler im Anschluß an die gesammte Praxis des Ordens und an die Feste der Kirche bis zu schwärmerischer Erhitzung gesteigert wurde, ist bekannt; doch verweisen wir für dasjenige, was die Pädagogik der Jesuiten auch in der Gegenwart noch als heilsam ansieht, auf die sehr anziehenden Schilderungen in Morillon, Souvenirs de Saint-Nicolas ou l'éducation au petit Séminaire de Paris (P. 1859) 180—371. Wir können hierbei gleich auch an die gemeinsamen Uebungen der Wohlthätigkeit erinnern, wozu die Jesuiten zu Zeiten ihren Zöglingen Gelegenheit gegeben haben. Es ist dabei nicht ohne seltsame Ostentation abgegangen (s. z. B. Emond, Hist. du Collége de Louis-le-Grand 126); da aber auch in solchen Anstalten Frankreichs, die zu denen der Jesuiten in einen gewißen Gegensatz sich stellten, Wohlthätigkeitsübungen dieser Art zuläßig erschienen sind (Quicherat, Hist. de Sainte-Barbe III, 303 f.), so liegt der Grund zu solchen Veranstaltungen wohl tiefer. Daß Schüler öffentlicher Anstalten unter besonderen Verhältnissen, gegenüber großen Unglücksfällen oder weitgehendem Nothstande, zu milden Gaben angeregt werden, unterliegt keinem Bedenken, ja es giebt Fälle, wo die Schüler aus eigenem Drange zu solchem Liebeswerke sich anschicken.

Wie nun aber auch Gemeingeist das Schulleben bestimmen möge, immer werden nach Verschiedenheit der Anstalten, wie der Orte, an denen sie errichtet sind, und der Persönlichkeiten, welche sie zu leiten haben, große Modificationen sich ergeben. Die Elementarschule eines einsamen Gebirgsdorfes wird erheblich sich unterscheiden von der eines stadtähnlichen Fabrikortes; eine Knabenschule trägt ein anderes Gepräge als eine Mädchenschule; eine sächsische Fürstenschule läßt sich kaum mit einer Anstalt wie Eton oder Harrow vergleichen; in einer Residenz entwickelt sich das Leben einer Gelehrtenschule viel reicher, aber auch unter größeren Gefahren, als in einer Provincialstadt (vgl. Schottmüller, Ueber den Einfluß großer und kleiner Städte auf den Charakter ihrer Gymnasien. Rastenburg 1866); das Gymnasium und die Realschule treten, wie oft auch in Parallele gestellt, doch ziemlich weit auseinander; ein Jesuitencollegium des 17. Jahrhunderts zeigte wenig mehr von einer Klosterschule des Mittelalters und wich doch auch wieder von einer Piaristenschule in bedeutsamer Weise ab; anders leitete Trotzendorf in Goldberg, anders Neander in Ilfeld, anders Sturm in Straßburg seine Schule; anders waltete Francke im halleschen Waisenhause, anders Salzmann in der ländlichen Stille zu Schnepfenthal. Noch kommt hier in Betracht, wie sehr auch nationale, politische, kirchliche Unterschiede das Schulleben weiter Kreise in eigenthümlicher Art sich gestalten lassen. In Ländern, welche von oben her das gesammte Unterrichtswesen geordnet sehen, wird das Schulleben bis ins kleinste einen andern Charakter zeigen, als in solchen, wo

des Stralsunder Gymnasiums IV, 6. Im übrigen ist auf Vormbaums Ev. Schulordnungen zu verweisen.

dem individuellen Ermessen noch ein weiter Spielraum gelassen ist. Die Gesellschaft Jesu, auch für das Schulleben die strengste Uniformität erstrebend, hat doch eine andere Thätigkeit in Frankreich, eine andere in Polen entwickelt und dort und hier der nationalen Eigenthümlichkeit mehr nachgegeben als jemals eingestanden wurde. England und Schottland, obschon politisch auf das engste verbunden, haben doch ihre Schuleinrichtungen in sehr verschiedener Weise gemacht und darum auch das Schulleben fort und fort in abweichenden Formen sich entwickeln lassen. Die ausgleichende Macht des Schullebens zwischen Vornehmen und Geringen, zwischen Reichen und Armen, zwischen den Gliedern der getrennten Kirchengemeinschaften ist auch da, wo die Schulordnung völlige Gleichheit proclamirt, hier geringer, dort stärker; die alles nivellirende Zeit läßt zuweilen doch Abstände sich erhalten, die keine Weisheit der Leitenden aufheben kann. Aber wenn nur die einzelne Schule unter tüchtiger Leitung ihr individuelles Leben zu kräftiger Entwicklung bringt, werden die rechten Förderungen nicht ausbleiben, ja sie wird vielleicht auf ihre Zöglinge um so stärker wirken, je mehr sie das ihr Eigenthümliche sich ausgestalten läßt. Es hat nicht selten Schulen gegeben, die mit dem, was in ihnen zu besonderer Geltung gelangt war, der Natur ihrer Zöglinge ein so bestimmtes Gepräge aufgedrückt haben, daß keine folgende Zeit es wieder hat verwischen können. Aber wir können von diesem Punete leicht zu dem letzten Theile dieser Darstellung hinüberleiten.

IV. Das Schulleben in seiner für das ganze folgende Leben der Schüler folgenreichen Bedeutung. Wir dürfen da gleich zusammenfassend sagen: im Schulleben entscheidet sich meist die Wahl der Lebensrichtung, entwickelt sich meist die Kraft zur Lebensführung, begründet sich meist das Glück der Lebensstellung. Von den Schülern selbst freilich wird dies oft verkannt. Wie gern sie auch mit ihren Wünschen und Hoffnungen in die Zukunft hinausschweifen, die ihre Einbildungskraft nach Belieben mit bunten, gaukelnden Gestalten erfüllt, so sind sie doch wenig geneigt, diese in unbestimmte Formen sich verlierende Zukunft mit dem Leben, in dem sie stehen, zu einem Ganzen zu verbinden und mit dem Gefühle sich zu durchdringen, daß in dem, was jetzt geschieht, eine verhängnisvolle Bedeutung liegt für die kommenden Tage. Sie haben also auch das Bedürfnis nicht, ihr Schulleben als etwas in sich zusammenhängendes, als ein Gesammtergebnis ihrer nach festem Plane geleiteten Thätigkeit, auf den großen Zusammenhang des ganzen Lebens zu beziehen, und eben so wenig werden sie in höherem Maße der Verantwortlichkeit sich bewußt, die sie bei allem, was sie im Schulleben thun und lassen, ihrer ganzen Zukunft gegenüber haben. Aber um so mehr hat die Schule dafür zu sorgen, daß die ihr Anvertrauten ihr Schulleben recht oft unter diesem Gesichtspunete betrachten.

Was nun die Wahl der Lebensrichtung anlangt, die in so vielen Fällen während des Schullebens sich entscheidet, so steht fest, daß die meisten Eltern sehr geneigt sind, von der Schule eine Entscheidung zu erwarten, welche sie selbst herbeizuführen mehr als billig Bedenken tragen. Und die Schule kann die ihr so zugeschobene Verantwortlichkeit nicht ganz abweisen. Denn vieles in dieser Beziehung kann sie thun. Sie führt ja ihre Schüler durch die Anschauungen, die sie ihnen vermittelt, und durch die Belehrungen, die sie anknüpft, in sehr verschiedene Gebiete des Lebens ein; sie verständigt in mancherlei Formen über die Bestrebungen, Arbeiten und Verbindungen der Menschen; sie läßt den natürlichen Zusammenhang zwischen Fleiß und Lohn, Thatkraft und Erfolg, Verdienst und Anerkennung verstehen und orientirt so oft auch die Einzelnen auf Gebieten, zu denen sie durch Instinct ebenfalls schon hingeleitet worden sind; dazu dann die tägliche, die tausendfache Uebung und Erprobung der Anlagen und Kräfte, die immer festere Ausprägung der Individualität unter den von Stufe zu Stufe erhöhten Anforderungen der Schule, unter den zahlreichen, zuweilen heftigen Conflicten der von selbst in rege Wechselwirkung tretenden jungen Geister, endlich die directe Hinweisung einzelner auf besondere Berufsthätigkeiten, die wohl auch bis zur Vermittelung des Uebergangs in diese durch Rath und Empfehlung geht. Es ist klar, daß höhere Bildungsanstalten, aus denen nach

allen Seiten, in alle Fernen hinaus und in alle Höhen hinauf Wege sich eröffnen, mit besonderer Umsicht darauf bedacht sein müßen, daß für ihre Schüler gleich der erste Schritt in das Leben ein sicherer Schritt sei. Da gilt es, die Einzelnen nach Möglichkeit im Auge zu behalten und ihnen, wenn sie nur überhaupt Anknüpfungspuncte darbieten, mit gutem Rathe, auch wohl mit ernster Warnung zu helfen. Je häufiger es vorkommt, daß die Eltern in wunderlichem Respect vor den Neigungen ihrer Kinder einer bestimmteren Einwirkung oder Gegenwirkung bei der Wahl der Lebensrichtung sich begeben, desto ernster mag die Schule das Ihrige thun. Sie wird freilich in vielen Fällen nichts thun können; aber sie darf wenigstens keine Gelegenheit unbenutzt lassen, wo sie darauf hinweisen kann, daß Jünglinge mit dem ersten Schritte auf der erwählten Bahn in einen Zusammenhang treten, welcher nach allen Seiten hin durch tausend und wieder tausend Glieder die mannigfachsten Kräfte in Bewegung setzt, und den Einzelnen, indem er ihn aufnimmt, für sich in Pflicht nimmt. Es wird also auch daran zu erinnern sein, daß eine ernste Prüfung theils der Verhältnisse, in welche einzutreten ist, theils der Ausrüstung, welche der Einzelne mitzubringen hat, die Vorbedingung einer glücklichen Entscheidung ist, daß dabei zugleich eine klare Vergegenwärtigung der zu erfüllenden Pflichten, der zu überwindenden Schwierigkeiten, der zu bringenden Opfer Aufgabe sein muß. Es wird endlich auch dies vorgehalten werden dürfen, daß die äußeren Bedingungen des Erfolgs auf der erwählten Lebensbahn stark in Rechnung gebracht werden müßen und, obschon selbst in unserem plutokratischen Zeitalter Talent und Charakter Prärogativen haben, die der nur äußerlich Begünstigte sich nicht verschaffen kann, doch auch das ungeduldige Emporstreben vieler über die bescheidenen Lebenskreise, aus denen sie hervorgehen, in vielen Fällen sehr bedenklich ist.

Die Kraft zur Lebensführung soll im Schulleben bis zu einem gewißen Grade immer gewonnen werden; es ist ja die Hauptaufgabe der Schule, die Fähigkeiten der ihr Zugeführten zu wecken, zu üben, zu bilden. Bei jedem Unterrichtsgegenstande geschieht dies wieder in anderer Weise; aber eben diese Mannigfaltigkeit der Einwirkungen führt zu immer ausgedehnterer Anwendung der Fähigkeiten, läßt wohl auch schwache Keime und Triebe lebendig werden, und indem die Schule fortwährend das Wissen in Können überzuleiten und diesem wieder in jenem feste Maße und Ziele zu geben sucht, hilft sie den jungen Geistern vorbereitend doch zu jener Selbstthätigkeit, die rechte Lebensführung möglich macht. Daneben wird nun auch, freilich nur selten in durchgreifender Weise, das Bedürfnis der Einzelnen sich warnehmen lassen, so daß hier dem Schwachen Nachhülfe, dort auch dem Fähigsten noch Anregung und Förderung zu Theil wird. Und wie viel kann auch für diesen Zweck durch sittliche Zucht geschehen, namentlich jene mit stiller Macht wirkende, welche von Gesinnung und Charakter, welche vom ganzen Leben der Leitenden und Lehrenden ausgehen kann! Gelingt es aber, die Herzen für das, was über den engen Horizont der irdischen Dinge hinausliegt, zu erwärmen und in den Wahrheiten, die alles Leben weihen und verklären, die Fittiche zu freiem Aufschwunge gewinnen zu lassen, so kann dies für die ganze Lebensführung entscheidend sein. Es ist indes schon viel gesagt, wenn als Aufgabe der Schule in dieser Beziehung aufgestellt wird, daß sie ihre Zöglinge zu rechtem S t r e b e n bringe, d. h. zu lebendiger, bewußtvoller, höherem Ziele zugewandter Thätigkeit. Bewirken wir nun auch nur dies, daß sie mit solchem Streben einen entschiedenen Anfang machen, so brauchen wir um die Entwicklung der Kräfte zu rechter Lebensführung nicht sonderlich besorgt zu sein. Denn wo einmal lebendiges Streben ist, da kommt innerlich alles in Bewegung und lenkt sich auf bestimmte Ziele, da schließen sich die Kräfte zu energischer Wirkung zusammen, da erregt eine Kraft die andere, und mit jedem Gelingen steigern sich die Kräfte.

Damit aber begründet sich das Glück der Lebensstellung schon im Jugendleben. Freilich kann es scheinen, als sei damit zu viel gesagt. Aber Glück der Lebensstellung nennen wir doch nicht bloß das durch die Spiele des Zufalls Dargebotene und von geschickter Hand Ergriffene; in Wahrheit ist es nur da, wo die an besondern Aufgaben

sich entwickelnde Thätigkeit zu immer neuer innerlicher Befriedigung führt und der von solcher Thätigkeit bestimmte Lebenskreis stärker und stärker die Macht des in ihm waltenden Geistes erkennt und anerkennt. Solches Glück kann der Zufall weder geben noch nehmen, kann selbst ein feindliches Entgegenwirken nur stören und beschränken, nicht aufheben oder in das Gegentheil verkehren; wer es besitzt, wird auch die Mittel des Widerstandes und die Kraft zum Siege über die Widerwärtigen nicht entbehren und dann des Glückes um so sicherer sein. Es ist nun für den Schulmann, wenn er seine Schüler überblickt, ein tief bewegender Gedanke, daß er eine gar nicht zu berechnende Mannigfaltigkeit von Glück und Unglück vor sich hat, und daß, wenn auch sehr vieles ohne sein Zuthun aus unscheinbaren Anfängen heraus sich entwickelt, um dann lange Jahre sich wirksam zu erweisen, doch auch auf seine Umsicht und Treue viel ankommt, viel gutes unter seiner Pflege sich hervorbilden, viel schlimmes durch sein energisches Eingreifen unschädlich gemacht werden kann. Das Rechte wird indes nur dann geschehen, wenn die Einwirkung gemäß den eigenthümlichen Bedürfnissen der Einzelnen nach Möglichkeit bemessen und jedenfalls dem innern Leben der Einzelnen in den höchsten Wahrheiten ein unzerstörbarer Kern gegeben wird. Es warten fort und fort viele individuelle Bedürfnisse auf Erfüllung durch eine behutsam waltende Lehrerhand, und bisweilen kann ein Wort, zur rechten Zeit gesprochen, aus Zaghaftigkeit aufrichten, auf die halb verlassene Bahn des Guten zurückleiten, ein dumpfes Misbehagen zerstreuen, mit neuer Freudigkeit erfüllen. Um aber die höchsten Wahrheiten ins Herz zu prägen und dem Herzen werth zu machen, dazu gehört freilich vor allem, daß wir selbst von diesen Wahrheiten ergriffen und erwärmt sind und nun die heiligen Schauer, die uns im Angesicht des Ewigen bewegen, hinüberzittern lassen in die Seelen der uns Anvertrauten. Es wird sonst noch vieles andere geschehen müßen, daß sie die Wahrheiten treu bewahren; geschieht dies aber und so, daß alles bessere in ihnen daran sich anschließt, dann nehmen sie doch aus dem Schulleben auf die weiteren Bahnen mit, was sie erheben und bilden, warnen und strafen, erquicken und trösten kann, was eine sichere Regel und Richtschnur für ihr Thun und Lassen, ein fester Grund für ihrer Tage Glück und eine Macht des Lebens auch im Tode ihnen sein wird. Freilich kann es auch geschehen, daß, ehe wir in solcher Weise dem innern Leben einen Halt gegeben haben, der Zweifel bereits an dem, was wir darbieten, irre macht. In solchem Falle kann das Schulleben einzelner von den heftigsten Schwankungen ergriffen werden, und nur besondere pädagogische Weisheit wird die Schwankenden wieder auf festen Boden stellen; gelingt es aber, so wird der Segen um so größer sein.

Welche Bedeutung das Schulleben für das ganze übrige Leben hat, bringt gewöhnlich erst eben dieses und nur allmählich zum Bewußtsein. Dann aber verklärt sich auch für die Zurückschauenden das Schulleben oft in der anmuthigsten Weise, und der Reiz der Erinnerungen an die Arbeiten und Sorgen, Freuden und Spiele, Wechsel und Erfolge des Schullebens ist für viele so groß, daß die mächtigsten Eindrücke der späteren Jahre dieselben nicht verdrängen können. Die Räume der Schule, wie unscheinbar sie sein mögen, werden gern wieder aufgesucht, vor den Bänken, an denen man gesessen, vor dem Namen, den man in eine Fensterscheibe gekritzelt, vor den Bildern oder Büsten der Lehrzimmer, an denen das Auge so oft gehaftet, weilt die Betrachtung mit innigem Behagen und in süßer Wehmuth. Selten bewegt ein Fest die Herzen so tief als ein Schulfest,*) das alternde Commilitonen an den Stätten des Schullebens und — an den Gräbern der Lehrer wieder zusammenführt.**)

H. Kämmel.

*) Wie sehr dies für England und Schottland gilt, davon Voigt, Mittheilungen über das Unterrichtswesen in England und Schottland 90 f. Vgl. über das Jahresfest der Association de Sainte-Barbe in Paris: Quicherat III, 225 ff. u. 329 ff. Nebenbei mag an Plinius epp. II, 18 erinnert werden.

**) In einem besonderen Sinne wird der Ausdruck „Schulleben" von Scheibert gebraucht, dessen geist- und gedankenreiches Buch: Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule,

Schullehrerbibel s. Bibellesen.

Schullehrerseminar s. Volksschullehrerseminar.

Schullesebuch. Die Aufgabe des Leseunterrichts ist eine doppelte; den Schüler zum Verständnis des Gelesenen zu führen und ihn zu befähigen, dem geschriebenen Ge-

Berlin 1848 — im dritten Theil S. 248—342, §. 67—83, das Schulleben in der höheren Bürgerschule darstellt. Er hat die Nothwendigkeit derselben in § 21 begründet und gezeigt, daß die specifischen Ziele dieser Schulart sein müßten: Religiosität mit kirchlichem Sinn verbunden, Tüchtigkeit und Treue im Kleinen, Nationalsinn, Gemeinsinn, praktischer Sinn, Ausbildung des Geschmacks und Kräftigung des Willens. Die Schule soll nun ein Leben anbauen, in welchem der Eine dem andern nothwendig wird, wobei die That des Einen nur durch die Mitwirkung des andern zum Ziele gelangen, welches nur in dem gemeinsamen Thun verwirklicht werden kann. Die nächste Gemeinde des Schülers bildet die Classe, deren sämmtliche Mitglieder als Arbeiter an Einem Werk anzusehen sind, bei welchem sie sich gegenseitig unterstützen und fördern, indem in jedem Schüler das Bewußtsein geweckt wird, daß jede Störung des Unterrichts, jede Theilnahmlosigkeit, welche ein Wiederholen nöthig macht, jede Trägheit, welche einen Aufenthalt in der Classe herbeiführt, als ein Schaden für die übrigen Schüler anzusehen sei ꝛc. Die kleinen Classeneinrichtungen werden zu lauter Aemtern gemacht, für welche jeder seine Befähigung erst darlegen muß. Die vorgeschrittenen Schüler helfen den schwächeren bei den schwierigeren Arbeiten, so daß sich in solcher Armenpflege der Sinn der Liebe entwickelt. Unter den Unterrichtsgegenständen sind Gesang und Musik vorzugsweise die Künste für die Gemeinsamkeit. Die Methode des Unterrichts muß die freie Lehrmethode sein, zu freier Thätigkeit Raum, Gelegenheit und Anreizung bieten. So werden z. B. in der Geographie die daran zu knüpfenden Erzählungen von einzelnen Schülern vorgetragen, denen man zu Hause die nöthigen Bücher und Winke und Anleitung giebt; andere erhalten die gemeinsame Aufgabe, Wandkarten zu liefern und alles darauf einzutragen, was der Vortrag in der Classe umfaßt hat; andere liefern Flußnetze, ordnen die Städte nach der Einwohnerzahl, nach der Bedeutung für Handel, Gewerbe ꝛc., bringen Abbildungen zum Besehen mit, berichten über das, was sie auf Reisen selbst gesehen, was sie gelesen. Schüler, welche schöne Gedichte vortragen können, dürfen sie da, wo sie bei geographischem, geschichtlichem Stoffe oder in den deutschen Unterricht hineinpassen, einschalten. Im Erfahrungsunterricht bringt der Schüler seine Anschauungen, Bestrebungen, Wünsche, Urtheile an seine Mitschüler und erweckt so die Theilnahme seiner Genossen. Der eifrigste Botaniker darf an den von Excursionen mitgebrachten Exemplaren in der Classe die Untersuchung leiten und das Gefundene zusammenfassen. Auf höheren Stufen werden z. B. einzelne Gedichte zur Veranschaulichung einer Gedichtgattung in ihren verschiedenen Schattirungen an die einzelnen Schüler vertheilt, die sie dann frei vortragen oder auch vorlesen, indem sie zugleich schwieriges mittelst der ihnen zugänglich gemachten Notizen erklären; ein anderesmal wird von einem Dichter jedem ein anderes Gedicht zugetheilt, so daß die ganze Classe gleichsam der lebendig gewordene Dichter ist, woran sich die Betrachtung nach verschiedenen Richtungen anknüpft. Ein schönes Feld für diese Methode bildet die Mathematik in ihren Aufgaben, welche unter die verschiedenen Schüler vertheilt werden. Auf der obersten Stufe wird z. B. die Geschichte so behandelt, daß die Schüler Monographien von wichtigen Zeitabschnitten, Kriegen, Persönlichkeiten ꝛc. empfangen und dann in der Classe nach Anordnung des Lehrers Vortrag daraus halten, jeder Vortrag aber sogleich von einem der Zuhörer wiederholt wird. Wenn die Unterrichtsgegenstände in dieser und ähnlicher Weise behandelt werden, so werden die Schüler je nach ihrer Befähigung beschäftigt und gefördert, das polizeiliche Abhören wird in einen freien Vortrag verwandelt, neben der Arbeitskraft auch die Erwerbskraft und Wirthschaftlichkeit gesteigert. Neben dieser mehr oder minder aufgetragenen Thätigkeit giebt es aber noch eine freiere Bethätigung des Gemeinsinns, namentlich in Schülervereinen, die in den unteren Classen unter möglichst freier Leitung der Lehrer bleiben, in den oberen theilweise schon ganz selbständig werden, ihre Statuten entwerfen und berathen, unter einander vergleichen, modificiren und verbessern. In Lesevereinen werden gute Stücke vorgelesen, je nach der Reife der Classen, bei den höheren z. B. Dramen mit vertheilten Rollen. Die Studienvereine setzen die in der Classe angeregten wissenschaftlichen Beschäftigungen fort, indem sie fremde Literaturproducte durcharbeiten, poetische etwa auch metrisch übersetzen, mathematische und physikalische Probleme zu lösen suchen, populär wissenschaftliche Werke der Schülerbibliothek durcharbeiten und mittelst der von diesen dargebotenen Hülfsmittel (physikalisches, chemisches, Fremdwörterbuch, Synonymik, ausführliche Geographie, Geschichtswerke ꝛc.) mit vereinigten Kräften Commentare dazu schreiben. Unter den Kunstvereinen können namentlich die Gesang- und Musikvereine neben der Erheiterung des Gemüths das Ge-

danken den vollkommensten lautlichen Ausdruck zu geben. Das Hauptmittel für diesen Zweck ist das Schullesebuch. Die Vorstufe desselben bildet die Fibel, durch welche die Kenntnis der Schriftzeichen und die Fertigkeit, die ihnen entsprechenden Laute hervorzubringen, gewonnen wird. Während man nun ehemals im Elementarunterricht nach Absolvirung der Fibel gleich ans Lesen des Katechismus und der Bibel gieng, kam man gegen Ende des vorigen Jahrhunderts zu der Ueberzeugung, daß dieser Uebergang einer Vermittlung bedürfe. F. E. v. Rochow, (s. d. Art.) der von dem Grundsatz ausgieng, daß nur das völlige Verstehen dessen, was gelehrt werde, den Unterricht wahrhaft nützlich mache, der den Katechismus Luthers und die Bibel zu Leseübungen nicht gebrauchen wollte, weil sie „zu hoch" wären, schrieb, um „die große Lücke zwischen Fibel und Bibel auszufüllen", seinen Kinderfreund. (Heppe, Gesch. d. deutschen Volksschulw. I, 139). Diese ursprüngliche Bestimmung des Schullesebuchs wurde jedoch schon dadurch erweitert, daß er den zweiten Theil des Kinderfreundes bis ans Ende der Schulzeit neben der Bibel als Lesebuch gebrauchen ließ. Er stellte nämlich demselben die zweite Aufgabe, zugleich auch für das praktische Leben vorzubereiten. Die Ansicht, daß die Unterweisung im Glauben und im Gebrauch der Bibel nicht die einzige Aufgabe der Volksschule sei, daß vielmehr auch der einfachste Landmann eines gewißen Maßes von allerlei gemeinnützigen Kenntnissen bedürfe, um ein verständiger Mensch und Christ zu werden, veranlaßte ihn, eine Anzahl von Aufsätzen aufzunehmen, durch welche die Kinder zur Beobachtung und zum

fühl der Zusammengehörigkeit verstärken. Die Beschäftigungsvereine widmen sich namentlich naturgeschichtlichen Sammlungen, pflegen einen botanischen Garten, legen Herbarien über die Pflanzen der Umgegend an; andere messen die Umgegend, machen Plan-, Höhen-, Terrainkarten u. s. f. Solche Vereine werden dann manche Schulstunde ersparen, manche Schulstunde wird zweckmäßig der Vereinsthätigkeit gewidmet werden können, die strebsamen Schüler haben freieres Feld für ihre Thätigkeit, den Schwachen wird nur zugemuthet, was sie gewiß leisten können, sie bringen vielleicht weniger Gedächtnißstoff ins Leben mit, aber mehr Selbstthätigkeit, freie Thätigkeit für eine Gemeinschaft, Liebe zur Sache; der Stoff wird zunächst vom Schüler verarbeitet, und des Lehrers Geist tritt dann erst hinzu, denselben in der rechten geistigen Form anschauen oder geistig begreifen zu lassen. Aber auch im großen soll die Schule das öffentliche Leben abspiegeln, indem sie eine Schulkirche hat, eine Rechtsverfassung und eine Wehrverfassung. Die Schulkirche sei ein Institut mehr für die Andacht, als für den Unterricht und umfasse auch die Lehrer. In der Woche werden 1—2 Andachten gehalten, 10, höchstens 15 Minuten lang, dann die Schlußandacht am Sonnabend, am Censurtag, am Schluß des Quartals und des Semesters, höchstens 1/2 Stunde. Die Schüler versammeln sich in ihren Classen, und gehen dann zum Saal, wo ein paar Verse gesungen werden und die Lehrer abwechselnd eine Bibelstelle, einen Psalm ꝛc. lesen und eine kurze Ansprache daran knüpfen, in welcher sie das Leben der Schule mit dem Lichte des göttlichen Wortes beleuchten und verklären; die Belebung des Gefühls durch die Liturgik öffnet der Rede des Mundes den Weg vom Verstand zum Herzen; Hauptsache ist die Betheiligung der Lehrer, weil sie sonst durch ihr Beispiel zeigen, das Kirchenleben sei nur für Unmündige, die Gebildeten hingegen seien emancipirt. Die Rechts- und Wehrverfassung hat den Turnplatz zur Stätte, auf den man in militärischer Ordnung zieht, zuerst exercirt, dann turnt, zum Anfang und Schluß singt; Schüler haben die Aemter, bilden den Turnrath, berathen und vollstrecken die Gesetze. Das Exerciren mit seinen sittlichen Einflüssen macht den Turnplatz erst recht zur Lebensschule für die Schüler; Schönheit der Evolutionen und Uebung des praktischen Sinnes sei das Ziel. Ein Erguß des freien Schullebens seien schließlich die Schulfeste, ein Sommer- und ein Winterfest, die von den Schülern je nach der Befähigung eines jeden vorbereitet, mit Spielen und Exercitien von allen, die sich das Recht dazu durch Betheiligung an der freien Vereinsthätigkeit erworben haben, gefeiert, nachher von verschiedenen Seiten beschrieben werden. — Der Verfasser verkennt selbst nicht, daß seine Vorschläge noch nicht vollständig verwirklicht werden können, daß der Neubau noch verschiedene Vorbereitungen fordert, und führt deßhalb in einem vierten Theil die Wünsche aus, die er an die Schulmänner, die Schulaufsicht, die Patronate, das Publicum und endlich an den Staat zu richten hat; wir möchten aber, daß unsere Lehrer sich aus der gegebenen kurzen Skizze eine Vorstellung von dem Reichthum anregender Gedanken bildeten, welche das Buch enthält.

D. Red.

Nachdenken über mancherlei Vorgänge in der Natur und im Menschenleben angeleitet wurden und Verhaltungsmaßregeln für verschiedene Vorkommnisse des täglichen Lebens erhielten. Er empfahl beim Gebrauch des Lesebuchs die Anwendung eines Erdglobus, eines Magnets und eines Vergrößerungsglases und forderte die Lehrer auf, jede Gelegenheit warzunehmen, die Kinder in gemeinnützigen Dingen zu belehren, auch beim Lesen der Bibel. Durch Rochows Reformen kam eine frische Bewegung in die Volksschule, der Kinderfreund fand überall bereitwillige Aufnahme. Bald aber veranlaßte die Befürchtung, daß bei einer größeren Ausdehnung des Unterrichts in nützlichen Kenntnissen die Erreichung des Hauptziels, der christlichen Bildung, in Frage gestellt werden könnte, und die sehr verbreitete, von Rochow bekämpfte Meinung, daß es nicht im Interesse des Staates liege, den gemeinen Mann allzu klug werden zu lassen, eine Reaction, die jedoch ziemlich wirkungslos blieb. Die Summe der Realien, welche man der Volksschule zur Bewältigung zuwies, wurde immer größer, der lehrhafte Theil der bald in großer Zahl erscheinenden Lesebücher schwoll immer mehr an. — Die vorherrschende Richtung auf industrielle Thätigkeit, welche die deutsche Cultur in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts genommen hatte, die Rücksicht auf Einträglichkeit, die überall in den Vordergrund trat, wirkte natürlich auch auf die Auffassung und Darstellung des Unterrichtsstoffes. In Rochows Kinderfreund wird vom Nutzen des Lesens und Schreibens, vom Nutzen der Obrigkeit, ja selbst vom Nutzen des Vertrauens auf Gott gehandelt; in fast noch höherem Grade erscheint diese utilitaristische Betrachtungsweise in den Lesebüchern der Folgezeit. Wenn so die Gegenstände der Natur und des Menschenlebens dem Kinde überall aus dem Gesichtspunkte des Nutzens oder Schadens entgegentraten, so mußte das phantasievolle und gemüthliche Verkehren mit den Dingen, wie es die Kindesseele verlangt, dadurch in den Hintergrund gedrängt werden. „Die Tendenz des Zeitgeistes auf die Erde", welche in den Schulen weniger die Erkenntnis der Dinge, als die Kenntnis ihres Gebrauchs zur Hauptdisciplin erhob, war jedoch eine historisch nothwendige Reaction gegen die langjährige Misachtung der Forderungen des Lebens, wie anderseits Rochows Grundsatz, daß alles, was gelehrt werde, den Kindern zum Verständnis zu bringen sei, ein ebenso nothwendiger Gegensatz gegen den Mechanismus des früheren, einseitig das Gedächtnis beschäftigenden Unterrichts war. Allein die rein verstandesmäßige Darstellung und Behandlung des Unterrichtsstoffes war nicht minder einseitig. Ein Unterricht, der durch Belehrung über den Nutzen der Frömmigkeit und die Schädlichkeit des Lasters zur Tugend erziehen wollte, mußte ein herzloses, egoistisches Geschlecht bilden, und hätte es gethan, wenn die Bestimmtheiten des deutschen Naturells, Sinnigkeit und Innigkeit, weniger unverwüstlich wären und wenn nicht Pestalozzis Ideen das Gegengewicht in die Wagschale gelegt hätten.

Bisher haben wir zwei Ursachen angegeben, denen das Volksschullesebuch seine Entstehung verdankte, die Absicht, ein Vermittlung zwischen Fibel und Bibel herzustellen, und das Bestreben, den Anforderungen des praktischen Lebens durch Aufnahme der Realien in den Schulunterricht gerecht zu werden. Das Lesebuch, welches nach diesen beiden Richtungen das Bedürfnis befriedigen sollte, wurde schon dadurch neben der Bibel zum Hauptlehrmittel, wie denn auch Rochow geradezu erklärte, „das Lesen im Kinderfreunde und das Katechisiren über das Gelesene müße die erste und wichtigste Schularbeit sein." Doch sollte das Lesebuch noch einem dritten, nicht minder wichtigen Zwecke dienen: Rochow betrachtete es auch als unentbehrliches Hülfsmittel für den Sprachunterricht. Vor dem Beginn des Lesens sollte den Kindern durch Anschauungs- und Sprechübungen die Zunge gelöst, die Vermittlung des Dialekts mit der hochdeutschen Schriftsprache begonnen, der träge Geist mit Wißbegierde erfüllt werden. Diese Uebungen, allmählich zu Betrachtungen über Ursprung, Nutzen und Gebrauch der Dinge, zur Erläuterung und Anwendung abstracter Begriffe, wie Zweck und Mittel, Ursache und Wirkung, sich erweiternd, begleiteten dann den Leseunterricht, sich an ihn anlehnend oder ihn ergänzend. Die Lesestücke wurden vom Lehrer vorgelesen und besprochen, von den Kindern nachgelesen

und der Inhalt entweder gleich oder am folgenden Tage mündlich wiedergegeben. Auch die eigentliche Sprachlehre schloß sich ans Lesen. Die Kinder lernten die Ableitung der Wörter von ihren Stämmen, die Redetheile und die Flexion kennen; auch fehlte es nicht an Anleitung zu kurzen Aufsätzen, deren Inhalt dem Lesestoff oder dem sonstigen Unterricht entnommen wurde. So enthält Rochows Verfahren den Keim des neuerdings so genannten „verbundenen" Unterrichts, der Lese-, Sach- und Sprachunterricht bei der Behandlung des Lesestoffs zu concentriren sucht. — Seine Ansichten über den Sprachunterricht zeugen von richtiger Erkenntnis des naturgemäßen Ganges der Sprachentwicklung. Mit welcher Umsicht und wie richtigem Gefühl er die Schwierigkeiten überwunden hat, die ihm bei Abfassung seiner Lesebücher, für die Stoff und Form zu finden waren, entgegentraten, ist Bd. VII S. 213 in dem Art. Rochow gebührend hervorgehoben. — Unter seinen zahlreichen Nachfolgern auf dem Gebiete der Lesebuchliteratur ist zunächst F. P. Wilmsen zu nennen, dessen deutscher Kinderfreund, ein Lesebuch für Volksschulen, von 1802 bis 1866 220 Auflagen erlebt hat. Ein nicht geringer Theil der älteren lebenden Generation hat an diesem Buche lesen gelernt. Wilmsen befand sich seiner Aufgabe gegenüber in so fern in einer bessern Lage als sein Vorgänger, als er an diesem ein Muster sprachlicher Darstellung vor sich hatte und eine Reihe von Stücken aus ihm entlehnen konnte. Die utilitaristische Betrachtungsweise der Dinge ist auch in diesem Buche vorherrschend, dagegen unterscheidet es sich von dem Rochowschen Kinderfreunde durch die systematische Ordnung und Behandlung der Stoffe. Da der Verfasser auch die städtischen Elementarschulen im Auge hatte, so verband er, um den höheren Anforderungen dieser Schulen zu genügen, Abrisse verschiedener Wissenschaften mit dem erzählenden Theile; zur Vorbereitung für das praktische Leben nahm er unter anderm eine Gesundheitslehre und eine Besprechung der Rechte und Pflichten der Unterthanen in wohl eingerichteten Staaten auf. Was das Buch so an Vollständigkeit gewann, das mußte es an Brauchbarkeit als Schulbuch verlieren, da es bei der Fülle des Stoffs weniger abgerundete und ins einzelne gehende Bilder hervorragender Gegenstände und Thatsachen als vielmehr nur einen Reichthum von Notizen geben konnte. Der II. Abschnitt, welcher Erzählungen „zur Beförderung guter Gesinnungen und zur Schärfung des Verstandes" enthält, macht die Kinder mit einer Reihe von Untugenden bekannt, um sie davor zu warnen. Auch Rochow war nicht frei von dem pädagogischen Irrthum, der vor Lastern zu bewahren glaubt, indem er deren Folgen zeigt. Auf nicht wenige der späteren Lesebücher ist dieser Vorgang der beiden Kinderfreunde von Einfluß gewesen; in Gefängnisse, Irren- und Krankenhäuser glaubte man die Jugend führen zu müßen, um ihr Abscheu vor dem Bösen einzuflößen. — Abgesehen von den aus Rochow entnommenen Stücken hat Wilmsen das ganze Material selbst bearbeitet; der XIV. Abschnitt (Lieder und Gesänge) enthält einige werthvolle Erzeugnisse der zeitgenössischen Poesie.

Nächst Wilmsens Kinderfreund erlangten in den ersten Decennien unsers Jahrhunderts folgende Schullesebücher die weiteste Verbreitung: Rochows Kinderfreund in den Bearbeitungen von v. Türk und Schlez, der Denkfreund, ein Lesebuch für Volksschulen, von J. F. Schlez der Kinderfreund, ein lehrreiches Lesebuch für Landschulen, von demselben, die deutschen Kinderfreunde von Zerrenner (1811), der Volksschulenfreund, ein Hülfsbuch zum Lesen, Denken und Lernen, von C. Fr. Hempel (2. Aufl. 1817. 46. Aufl. 1866). Weitere Schriften der Art bei Diesterweg, Wegweiser, 3. Aufl. I, 352). Ein wesentlicher Fortschritt ist in diesen Büchern nicht zu finden. Sie enthalten außer den „lehrreichen moralischen" Erzählungen, die durch die kalte Reflexion den Weg zum Willen nehmen, zum Theil sehr umfangreiche Abrisse der Realien und unterscheiden sich nur durch die mehr oder weniger angemessene Darstellung des Stoffes und durch einzelne Materien, deren Behandlung im Lesebuch für die individuelle Ansicht der Verfasser von der Aufgabe der Volksschule charakteristisch ist. Hempels Volksschulenfreund erinnert durch die IX. Abtheilung, die von der äußerlichen Wohlanständigkeit handelt, an jenes von Niemeyer in einer französischen Mädchenschule vorgefundene Lesebuch, welches alle Höflichkeitsfor-

meln enthielt; die VIII. Abtheilung, die nach Wilmsens Vorgange das Wesen der bürgerlichen Gesellschaft, die Rechte und Pflichten ihrer Mitglieder erörtert, ist ein Vademecum für Staatsbürger und zeigt, daß der Verfasser sein Lesebuch zugleich zu einem Volksbuch hatte machen wollen. Hin und wieder findet man in diesen Büchern Sprüchwörter, Denksprüche, Fabeln, wie auch Lieder namhafter Dichter; doch kann das poetische Element in der Flut der uniformen Prosa noch nicht zu seinem Rechte kommen. Denn der Lesestoff ist größtentheils von jedem einzelnen Herausgeber für den besondern Schulzweck zugerichtet, und der so häufig angewandten dialogischen Form fehlt es fast durchweg an dramatischer Lebendigkeit. Auch mit Illustrationen wird ein Anfang gemacht, indem z. B. in dem genannten Volksschulenfreund Bilsenkraut und Kellerhals, Stechapfel und Belladonna der Ehre bildlicher Darstellung gewürdigt wurden.

Zu den bisher erwähnten Zwecken, die durch das Schullesebuch erreicht werden sollten, gesellte sich bald noch ein neuer. Man kam zu der Einsicht, daß das Lesen eine Kunst sei, und man stellte an die Schule die Anforderung, daß sie die Fertigkeit wenigstens bis zu künstlerischen Anfängen steigere. Der Ausdruck Schönlesen fand in der pädagogischen Welt (wie es scheint, seit dem zweiten Decennium) allgemeine Verbreitung. In den älteren Schulen hatte man sich auch bemüht, das eintönige Lesen zu verbannen, aber man hatte keinen andern Weg gekannt, als daß der Lehrer schlecht und recht vorlas und die Kinder nachlesen ließ. Daß das Lesen bestimmten Gesetzen unterliege, davon hatten noch vor 30 Jahren, wie Diesterweg klagt, Tausende von Lehrern keine Ahnung. Wenig früher hatte man angefangen, nach jenen Gesetzen zu suchen und die Resultate der Forschung für die Schule nutzbar zu machen. Einzelne Lesebücher enthielten für das sogenannte Schönlesen besonders bearbeitete Stücke, so der Denkfreund von Schlez. Die bezüglichen Stücke (auch besonders abgedruckt unter dem Titel: Kleines Lesebuch zur Veredlung und Belebung des Lesetons in Volksschulen) sind „moralische Aufsätze, in denen jede Art von Ton zuerst einzeln und besonders, dann aber abwechselnd und vermischt mit andern vorkommt“. Es sind Beispiele für den 1. fragenden, 2. ausrufenden, 3. schmeichelnden, bittenden, mitleidigen, 4. strafenden und drohenden, 5. entschlossenen, 6. spottenden, 7. gebrochenen (a. ängstlich g., b. sterbend g.), 8. vermischten Ton. Der erste jedoch, der Auswahl und Anordnung des ganzen Lesestoffs dem Zweck der Leselehre unterwarf, war Diesterweg, der im ersten Theile seines Schullesebuchs (1831) den Versuch durchführte, „den ganzen Stoff auf die nach Regeln zu erlernende Kunst des Lesens zu beziehen und denselben nach diesen Regeln und andern methodischen Grundsätzen, also der Sache und der Methode gemäß, zu ordnen.“ Da man den einzelnen Stücken des Lesebuchs nicht gleich ansehen konnte, welche speciellen Lesezwecke durch sie erreicht werden sollten, so sah der Verfasser sich genöthigt, seine „Anleitung zum Gebrauche des Schullesebuches für Lehrer“ zu schreiben, nachdem er in den „Beiträgen zur Begründung der höheren Leselehre“ bereits 1830 ein auf sorgfältiger Beobachtung beruhendes Regelbuch für das logische und euphonische Lesen geliefert hatte. So große Verdienste um die Methodik des Leseunterrichts sich Diesterweg durch beide Bücher erworben hat, den Gedanken, der sein Lesebuch gestaltete, können wir nicht als glücklich bezeichnen. Wenn das Kind, nachdem es durch den Gebrauch der Fibel einige Fertigkeit erlangt hat, noch wieder lange Zeit mit dem Lesen von Sprachsätzen beschäftigt und in der Flut von Lauten und Buchstaben, Stimm-, Grund-, Selbst- und Mitlauten, Sprech- und Sprachsilben, Haupt- und Nebensilben u. s. w. umherschwimmen muß, so kommt es immer noch nicht zum eigentlichen Lesen, zur Uebung in Aneignung fremder Gedanken. Jene formellen Uebungen, die zum Theil nur als Gegenwirkung gegen fehlerhafte Angewöhnungen nothwendig sind, werden beim Lesen zusammenhängender Stücke auch vorgenommen, wenn auch nur gelegentlich und nicht systematisch. Es ist richtig, was die vortreffliche Circularverfügung des Provincialschulcollegiums von Brandenburg (aus d. J. 1844, bei Rönne, das Unterrichtsw. d. preuß. Staates I. S. 665) bemerkt, daß

die Aufstellung einer großen Menge von Regeln für die Betonung unzweckmäßig ist, theils weil derartige Regeln mehrentheils nur halb richtig und einer zahllosen Menge von Ausnahmen unterworfen sind, theils aber weil die Menge der Regeln die innerliche Auffassung des Gelesenen stören und das natürliche Gefühl der Schüler nur verwirren müßte; die Anweisung zur richtigen Betonung könne nur eine praktische sein. — Diesterwegs Ansicht war, das Lesebuch solle Lesebuch sein, d. h. es habe eigentlich keinen andern Zweck als den, an ihm das Lesen zu lehren und zu lernen. Dieser Hauptzweck könne freilich ohne Erfassung des Inhalts nicht erreicht werden, da das Lesen nicht in einem Abspielen leerer Laute, sondern in einer lautlichen Darstellung erkannter Vorstellungen und Gedanken bestehe; damit dies Erfassen des Inhalts ein gründliches und vollständiges werde, müße die Betrachtung der Sprachformen damit verbunden werden; als Nebenzwecke des Lesebuchs seien daher zu erreichen: Kenntnis des Formellen und Verständnis des Inhalts. Das Irrthümliche dieser Ansicht liegt darin, daß der Berücksichtigung der äußern Seite der Sprache die Priorität zuerkannt wird, während sie der innern gebührt, bei der Abfassung eines Lesebuchs also ebenso wie beim Gebrauch desselben in der Schule die formellen Gesichtspuncte erst in zweiter Linie bestimmend sind.

Wie in dem Diesterwegschen Lesebuch und in den nach gleichem Plane gearbeiteten (s. Wegw. I, 347) Gestaltung und Behandlung des Lesebuchstoffes durch den Lesezweck bestimmt wurden, so sehen wir in anderen Lesebüchern aus derselben Zeit den Lesestoff und die Anordnung desselben durch die Rücksicht auf die Forderungen, welche Industrie, Landwirthschaft, Handel, Gemeinde- und Staatsleben an den Volksunterricht stellen, fast ausschließlich bedingt. Es sind dies die sogenannten Realbücher, in denen systematische Grundrisse der Erdkunde, Naturlehre, Naturbeschreibung, Astronomie, Anthropologie, Geschichte u. s. w., deren Elemente in den Kinderfreunden sich finden, den ganzen Raum füllen. Sie machten den Anspruch, in den obern Abtheilungen oder Classen der Volksschule an Stelle des Lesebuchs zu treten. Der Standpunct dieser „Lehr- und Lernbücher" ist als überwunden zu betrachten, wenn auch hin und wieder noch ein neues auftaucht. Den meisten unter ihnen kann man dies zum Lobe nachsagen, daß die Rücksicht auf ökonomische Nutzbarkeit oder Schädlichkeit bei Betrachtung der Gegenstände sich nicht so hervordrängt, wie in den Kinderfreunden. Doch gehören sie nicht in die Hand des Schülers. In den einfachen Volksschulen ist ein Realunterricht an der Hand derartiger Bücher, die fast sämmtliche Erfahrungswissenschaften in nuce enthalten, gar nicht möglich, und in der gehobenen Volksschule, wo der Realunterricht eine selbständige Stellung neben dem Lese- und Sprachunterricht hat, bedarf es keines Buches, in welchem positive Kenntnisse mitgetheilt werden, außer etwa eines kurzen Abrisses zur Repetition, der sich recht wohl mit dem Lesebuch verbinden läßt. Auch ist der Umstand keineswegs bedeutungslos, daß bei einem derartigen Realbuch, sei es von einem oder von mehreren Verfassern geschrieben, die sprachliche Darstellung immer an einer gewißen Einseitigkeit leiden, die Sprachbildung des Schülers also auch nur nach einer Richtung hin gefördert werden wird.

So giengen die Ansichten über die Dienste, welche das Lesebuch dem Volksschulunterricht zunächst und hauptsächlich zu leisten habe, vielfach auseinander; die Ueberzeugung aber von der Nothwendigkeit des Buches für die Volksschule war immer allgemeiner geworden, obwohl es nicht an solchen fehlte, die lediglich den ursprünglichen Zweck der Vermittlung zwischen Fibel und Bibel festgehalten wissen wollten. Der Anstoß zur weiteren Entwicklung des Lesebuchs wurde durch die Bewegungen auf dem Gebiete des Sprachunterrichts gegeben. Wäre der Rochowsche Gedanke, den Sprachunterricht mit dem Lesen zu verbinden, auf fruchtbaren Boden gefallen, so hätte J. Grimm nicht nöthig gehabt, seine Stimme gegen den sinnlosen Elementarunterricht zu erheben, der die Muttersprache wie eine fremde lehren zu müßen glaubte. Aber noch weit später klagt Zerrenner (Ueber eine zweckmäßigere Einrichtung des Schulwesens u. s. w. 1832, S. 110): „In manchen Schulen wird wirklich über das Erlernen der Grammatik das Erlernen der

Sprache, welches doch der Zweck ist, völlig vernachläßigt und vergessen; häufig ist der ganze Unterricht nichts als ein Martern des Gedächtnisses mit grammatischen Terminologieen und Regeln. Er erklärte die systematische Behandlung der Sprachlehre in der Volksschule für ganz unzweckmäßig, verlangte, daß der Unterricht überall von der Praxis ausgehe, praktisch bleibe und die Praxis bezwecke, und bezeichnete die Anknüpfung des Sprachunterrichts an das Lesebuch als den richtigen Weg. Im gleichen Sinne sprachen sich Diesterweg und O. Schulz mit großer Entschiedenheit aus. Der fruchtbare Gedanke, den ganzen Sprachunterricht auf das Lesebuch zu basiren, wurde weiter verfolgt und zuerst an einer Reihe von Lesestücken durchgeführt durch L. Kellner. Nachdem er seine Ansichten zuerst in Schweizers Magazin (1835) ausgesprochen und an einigen Beispielen erläutert hatte, behandelte er in seinem praktischen Lehrgange (1837) 36 Musterstücke vom logischen, grammatischen und praktischen Gesichtspuncte aus. Diejenigen Lehrer, die vor ihm den Sprachunterricht mit dem Lesebuch in Verbindung gesetzt, hatten es in der Weise gethan, daß sie darin Beispiele zu den aufgestellten Regeln aufsuchen ließen, aber „das Lesebuch war nicht die Quelle gewesen, von der man ausgieng und zu der man zurückkehrte, nicht der Mittelpunct des sprachlichen Schullebens und Unterrichts". Dies war der eigenthümliche Gedanke der Methode Kellners. Er betrachtete die Grammatik hauptsächlich als ein Mittel, zum vollen Verständnis des Gelesenen zu gelangen, das Sprachgefühl zu wecken und zu stärken, die Sprachfertigkeit zu steigern. Diese Zwecke könne aber der Sprachunterricht nur dann erreichen, wenn er sich an einen Stoff anschließe, der in der Sprache aufs Gemüth wirke und mit Nothwendigkeit wieder durch die Sprache ans Licht dränge. Der Sprachunterricht habe sich daher auf eine Reihe sinnig gewählter Musterstücke oder Normalstoffe zu concentriren, die nach Inhalt und Form so beschaffen seien, daß sie nachhaltig und bildend auf Intelligenz und Gemüth wirken müßten (Pädag. Jahresb. von Karl Nacke, 1847, S. 115 ff.). Diese Gedanken waren keineswegs neu, man hatte hier und da auf eine derartige Benutzung des Lesebuchs hingewiesen und einzelne grammatische Partieen an Lesestücken behandelt; man hatte aber immer das Lesebuch mehr zur Aufsuchung von Beispielen für eine bereits gelehrte Regel benutzt, als aus dem Lesestoff das Gesetz entwickelt. Auch hatte man den unmittelbaren sprachbildenden Einfluß, den die Beschäftigung mit gemüthvollen, phantasieerweckenden Stoffen in mannigfaltiger Darstellung ausübt, zu wenig beachtet. Jedenfalls aber hat Kellner das Verdienst, daß er zuerst den Versuch gemacht hat, das ganze sprachkundliche Material, das nach seiner Ansicht in die Volksschule gehört, im Anschluß an das Lesebuch zu entwickeln, Denk-, Sprech- und Sprachverständnisübungen, so wie die schriftliche Reproduction damit in Verbindung zu setzen. Im Grunde mußte nun jedes Lesebuch, das nicht lediglich auf Verstandesbildung und Mittheilung positiver Kenntnisse ausgieng, sondern die Entwicklung der Kindesseele begleitend gleichmäßig Herzens- und Geistesbildung zu fördern trachtete, eine brauchbare Grundlage für einen in solcher Weise zu ertheilenden Sprachunterricht abgeben. Um jedoch einige Nachtheile zu verhüten, die beim Gebrauch eines umfangreichen Lesebuchs entstehen müßten, gab Kellner ein besonderes sprachliches Lesebüchlein heraus: Ausgewählte Sätze und Musterstücke u. s. w. Die befürchteten Nachtheile, daß das Kind sich in der Masse des Stoffs nicht gehörig orientiren könne, daß das Nachschlagen und Vergleichen getrennt stehender Stücke mit Unbequemlichkeiten verbunden sei und den Lesestücken dann doch meist der innere Zusammenhang fehle, sind jedoch theils zu vermeiden, theils nicht groß genug, um neben dem Lesebuch noch ein Sprachlesebuch zu rechtfertigen. Diesterweg (Wegw. I, 404) behauptete im Gegensatz zu Kellner, daß bei dieser Weise des Sprachunterrichts der Inhalt des Lesebuchs sprachlich geordnet sein müße. „Sonst entbehrt der Unterricht aller Einheit; der gewöhnliche Lehrer schifft auf dem Sprachmeer nach allen Weltgegenden zugleich, und das Resultat ist ein Chaos in dem Kopfe des Schülers." Er hatte deshalb auch in seinem Lese- und Sprachbuch für mittlere Schulclassen u. s. w. 1831 einen Theil des Lesestoffes ganz nach grammatischen Zwecken geordnet, worin Tillichs erstes

Lesebuch., 2. Aufl. 1809 vorangegangen war. Ihm sind andere bis in die neueste Zeit hin gefolgt. Manche wünschen wenigstens zur Repetition und zum zusammenfassenden Abschluß des grammatischen Unterrichts ein dem Gange der Grammatik sich anschließendes Lesebuch. In diesem Sinne schrieb z. B. F. Grüzmacher seine „Lesestücke als Grundlage einer praktischen Grammatik u. s. w." 1854, worin der Charakter des Lesebuchs in so fern gewahrt ist, als jedes Stück ein Ganzes bildet. Erwähnenswerth als ein Versuch, den gesammten sprachlichen Lehrstoff über das Lesebuch zu vertheilen, ist noch das Elementarbuch der deutschen Sprache nach der calculirenden Methode, ein Lehr- und Lesebuch von Dr. E. J. Hauschild, 1854. Es enthält zusammenhängende Lesestücke, die darauf berechnet sind, durch langsame und nachhaltige Gewöhnung an das Richtige und Gute vor dem Falschen und Schlechten zu bewahren. In jedem Lesestücke treten außer früher bereits dagewesenen Wörtern nur eine beschränkte Anzahl neuer auf. Der erste Cursus bietet das Wichtigste aus der Lautlehre, Rechtschreibung und Formenlehre, wie auch manches aus Syntax und Interpunctionslehre. Die aufgenommenen Originale mußten selbstverständlich sich manche Aenderungen gefallen lassen. Für den ersten Unterricht giebt diese calculirende Methode manchen beachtenswerthen Fingerzeig; daß z. B. Sicherheit in der Orthographie durch diese berechnete Begründung auf unmittelbare Anschauung schneller erreicht werden muß, ist einleuchtend. Der Gebrauch des Buches und ähnlicher setzt voraus, daß Stück für Stück gelesen werde, weil sonst der Vortheil der Methode verloren geht. — In den meisten neueren Lesebüchern ist eine specielle Berücksichtigung der Grammatik nicht zu merken. Einige tragen ihr noch wenigstens insoweit Rechnung, als sie in einem besondern Abschnitte eine Beispielsammlung zur Einführung in die Kenntnis der wichtigsten Sprachformen geben, und „damit zugleich ein geeignetes Material, um den im Satzlesen noch nicht geübten Kindern den Uebergang aus der Fibel in das Lesebuch zu erleichtern." So das Schullesebuch von Wetzel, Menges, Menzel, Richter. Nur sind die Sprüchwörter und Sentenzen, die hier das Material bilden, nicht durchweg für das Alter der Schüler berechnet. Das von W. Wackernagel mit einem Vorwort begleitete Lesebuch von R. Hotz (1866) beginnt den I. Theil mit Leseübungen, die sich an den einfachen Satz mit seinen Erweiterungen anschließen, den II. Theil mit Stoffen zu orthographischen und sprachlichen Uebungen. Manche Lesebücher wollen den betreffenden Abschnitt nur gelegentlich bei dem Unterricht in der Satzlehre benutzt wissen; so der umgearbeitete Kinderfreund von Preuß und Vetter. Mitunter haben sich diese Beispielsammlungen vom Lesebuch emancipirt und verlangen neben demselben selbständig herzugehen, wie die „Geordnete Sammlung von Mustersätzen für den Unterricht in der deutschen Sprache von J. G. F. Pflüger" (3. Aufl. 1868). Das Lesebuch will der Verfasser als Mittel zur Erlernung der Muttersprache in Bezug auf zusammenhängende sprachliche Darstellung, das Beispielbuch in Betreff des Einzelnen und Besondern gebraucht haben. Nachdem die Satzformen durch Zergliederung des zusammenhängenden Lesestücks erkannt sind, sollen sie in dem Gedächtnis des Schülers befestigt werden, indem ihm recht viele analoge Beispiele geboten, zergliedert und in geeigneter Auswahl von ihm memorirt werden. Dadurch werde manches, wozu ein bloß instinctartiges Sprachgefühl nicht genüge, ins Sprachbewußtsein gehoben, das Sprachvermögen erweitert, die Sprachgewandtheit gesteigert. Der Nutzen solcher Uebungen ist nicht zu bezweifeln, doch scheint es nicht nöthig, dem Schüler zu dem Zweck ein besonderes Buch in die Hand zu geben. — Gegen die Ansicht, daß das Lesebuch nach dem Gange der Grammatik eingerichtet sein müße, trat am entschiedensten O. Schulz auf (Pädag. Abhandl. 2. Hft. S. 82). „Nicht die Gedanken, sondern die Formen werden dann zur Hauptsache gemacht, und aller Gewinn, den man vom Lesen classischer Stücke erwarten könnte, gienge dann in dem Wust grammatischer Erörterungen unter." Für die Zwecke des Sprachunterrichts sollte jedes gute Lesebuch brauchbar sein. Den mannigfachen Befürchtungen für das Gedeihen desselben bei der neuen Methode begegnete er durch einen 1842 geschriebenen Aufsatz (a. a. O. S. 89), worin er nachwies, daß das anlehnende Verfahren keineswegs zu

einem planlosen Umhergreifen führe, vielmehr naturgemäß und durchaus methodisch sei. Die Reaction gegen die ältere Weise des Sprachunterrichts wurde bald allgemeiner. Die Praxis kam aber der Theorie nicht gleich nach; es fehlte noch an hinreichender Anleitung und an der allgemeinen Anerkennung der Naturgemäßheit des neuen Verfahrens. Zwar hatte O. Schulz es für unnöthig erklärt, ein Buch zu schreiben, das alle Lehren der Grammatik in sachgemäßer Folge an bestimmten Lesestücken erläutere; wer es nicht an einzelnen Beispielen lerne, dem helfe auch ein dickleibiges Buch nicht: allein die Erfahrung hat denn doch gelehrt, daß viele der älteren, nicht schon in den Seminarien nach der neuen Methode geschulten Lehrer es nicht recht verstanden, das Lesebuch in den Dienst des Sprachunterrichts zu stellen. Wüßten wir dies auch nicht durch ausdrückliche Zeugnisse, wir könnten es aus der beifälligen Aufnahme der zahlreichen Anleitungen zum Gebrauch des Lesebuchs schließen. Dem Kellnerschen Lehrgange folgte 1844 die bedeutende Schrift Fr. Ottos: „Anleitung das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunct eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln." Der Verfasser bezeichnete sie als einen Versuch, den Gedanken, „daß in der Volksschule das Lesebuch Grund und Mittelpunct des gesammten Unterrichts in der Muttersprache sein müße, und Denken und Sprechen, Reden und Schreiben, Lesen und Vortragen, Rechtschreibung und Satzzeichnung, Grammatik und Stilistik in der Verbindung zu lehren und zu üben seien, in welcher diese verschiedenen Seiten ein und desselben Gegenstandes sich gegenseitig vorbereiten und bedingen, fördern und vollenden, in seiner Totalität zur praktischen Darstellung zu bringen." Mit Hervorhebung bald dieser, bald jener Seite haben seitdem zahlreiche Arbeiten in Schulblättern und selbständige Werke die methodische Behandlung des Sprachunterrichts auf Grund von Normalstücken zu fördern gesucht. Die bezüglichen Abschnitte in dem Pädag. Jahresb. von Karl Nacke (I. Jahrg. 1846 ff., jetzt u. d. Titel: Päd. J. für d. Volksschullehrer Deutschl. u. d. Schweiz von A. Lüben) haben die Literatur des Sprachunterrichts und des Lesebuchs mit großer Sorgfalt registrirt und mit maßvoller Kritik begleitet.

Welchen Einfluß hatten nun diese Vorgänge auf dem Gebiete der Theorie auf das Schullesebuch? Während die älteren Lesebücher immer noch in neuen Auflagen erschienen und während von einzelnen das Lesebuch zum Leselehrbuch, von andern zum Compendium aller in die Schule gehörigen Realien, von andern endlich zu einer Art Beispielgrammatik gemacht wurde, entwickelte sich seit dem Ende der dreißiger Jahre eine reiche Lesebuchliteratur, welche zwar auch mehr oder weniger jenen Zwecken, vorzugsweise aber dem idealen Zweck allseitiger Geistesbildung und Herzensbildung dienen wollte. Indem man diesen Zweck verfolgte, glaubte man auch jene am besten fördern zu können. Um ausdrucksvolles, schönes Lesen zu erzielen, nahm man bei der Wahl der Stücke Rücksicht auf die Schönheit der Form, auf eine Gemüth und Phantasie bewegende Darstellung der Gegenstände, indem man wohl erkannte, daß der alle Seelenkräfte spannende Reiz wie von selbst zum ausdrucksvollen Lesen führen mußte. Fesselnde Stoffe in mannigfaltiger, anmuthiger, lebendiger Darstellung mußten ferner auch die Sprachbildung vielseitiger und sicherer fördern, als die mehr verstandesmäßige Auffassung und gleichmäßige Darstellung der Gegenstände in den älteren Lesebüchern, da sie die erregte Kindesseele zur Aeußerung ihrer Gedanken und Empfindungen drängen und die so sprachbildenden Uebungen in der Reproduction des Gelesenen erleichtern und gedeihlicher machen mußten. Dem Realunterricht sollte das Lesebuch zu Hülfe kommen durch Aufnahme von Bildern aus der Natur und dem Leben. Freilich verzichtete man auf irgend welche Vollständigkeit, man gab nicht Geschichte, sondern Geschichten, nicht Naturlehre, sondern Naturbilder, man wollte durch das Lesen dieser Stücke nicht sowohl ein Wissen erzielen, als vielmehr die Empfänglichkeit für die Gesetzmäßigkeit und Schönheit der Natur erhöhen, die Seele mit Bewunderung edler und großer Thaten erfüllen, dem staunenden Blick die Weiten und Tiefen des Lebens erschließen, dem ahnenden Geist in der Fülle der Erscheinungen die Offenbarung des Einen zeigen, in dem wir alle leben und weben und sind. Wollte

man nun nicht den Boden unter den Füßen verlieren, so war es nöthig, daß man bei der Wahl des Lesestoffes stets die Altersstufe des Kindes berücksichtigte, für welche er bestimmt war. In den älteren Lesebüchern vermißt man diese Rücksicht fast gänzlich. Freilich hatte man den Bedürfnissen der Kindesseele Rechnung zu tragen geglaubt, indem man dem Kinde seine eigenen Zustände vorführte, Kinder oft unausstehlich altklug sprechen und handeln ließ. Aber das war ein pädagogischer Irrthum. Jetzt trug die psychologische Begründung der Pädagogik durch Pestalozzi ihre Früchte. Fast jedes neue Lesebuch suchte Auswahl und Vertheilung seines Lesestoffes durch Hinweis auf den Gang der geistigen Entwicklung zu rechtfertigen. Die Forderung der Verständlichkeit des Stoffes wurde jetzt anders aufgefaßt als früher; nicht in dem Sinne sollte er jetzt verständlich sein, daß das Kind nach einmaligem Lesen nichts mehr darin zu suchen übrig hätte, vielmehr nur in dem Sinne, daß dem Kinde alles erklärt werden könne. Das Lesebuch sollte nach Inhalt und Form so werthvoll sein, daß auch Erwachsene gerne und oft es in die Hand nehmen möchten. Da lag denn der Gedanke nahe, das Volksschullesebuch zugleich zum Volkslesebuch zu machen, die Kluft, welche zwischen Schule und Leben gähnte, zu überbrücken, nicht in dem Sinne der älteren Lesebücher durch Aufnahme von Betrachtungen und Belehrungen über Dinge, die außerhalb des kindlichen Gesichtskreises liegen und mit denen der Erwachsene durch das Leben genugsam bekannt wird, sondern dadurch, daß man aus dem reichströmenden Quell der nationalen Literatur schöpfte. Gott, Natur, Mensch sollten dem Kinde gewiesen werden, wie sie in den Schöpfungen der volksthümlichen Literatur, als einem Spiegel nationalen Geistes, sich darstellten. Nicht der rohe Stoff, mochte er auch deutscher Geschichte und Geographie und deutschem Leben angehören, konnte dem idealen Zwecke des Lesebuchs dienen, das konnte nur ein Stoff, der von deutscher Natursinnigkeit, Heimatliebe und Frömmigkeit durchzogen und verklärt war, ein Stoff, in dem das nationale Denken, Empfinden und Handeln einen deutlichen Ausdruck gefunden hatte. Wie anders gestaltete sich jetzt die Aufgabe der Herausgeber von Lesebüchern! Sie waren nicht mehr Schriftsteller, es galt jetzt, aus dem reichen Schatze unserer Literatur das Beste und für das Kindesalter Passendste zu wählen, eine vielleicht nicht minder schwierige Aufgabe. Da sich nun die Seele des deutschen Volkes nirgends schöner ausgesprochen hat, als in seiner Poesie, so mußte dem Lesebuch ein reicher Schatz von Gedichten zugeführt werden. Noch Rümelin, die Aufgabe d. Volks-, Real- und Gelehrtensch. 1845, S. 46 erklärte, die Auswahl für das Volksschullesebuch wäre sehr schwierig und müßte sich auf weniges beschränken, aber schon eine Anzahl früherer und gleichzeitiger Lesebücher widerlegt die Richtigkeit der ersten Behauptung und zeigt, daß man von der Nothwendigkeit allzu großer Beschränkung nicht überzeugt war. Und wie reich sind erst die neueren Lesebücher an kernhaften, volksthümlichen Gedichten!

In eine bewußte Opposition zu den älteren Lesebüchern trat zuerst der Preußische Kinderfreund von Preuß und Vetter (2. Aufl. 1837), von dem der zweite der Herausgeber sagt, er sei damals wie ein sanfter Regen nach langer Dürre willkommen geheißen worden. Ursprünglich reines Lesebuch, hat der Kinderfreund später mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der Landschulen in einem Anhange noch manches aus Naturkunde, Geschichte, Geographie u. s. w. in zusammenhängender Darstellung behandelt. Die Circularverfügung des Prov.-Schulcollegiums von Brandenburg v. J. 1844, welche mit großer Klarheit die Grundsätze eines fruchtbaren Sprachunterrichts im Anschluß an das Lesebuch entwickelt, empfahl den Volksschulen außerdem das Berlinische Lesebuch (von O. Schulz), des Schullesebuches von Diesterweg II. Th., das Lesebuch für Schulen, herausg. von den Lehrern der höheren Bürgerschule in Potsdam, die Lesebücher von C. Oltrogge und Ph. Wackernagel. — Die Volksschullesebücher haben sich denn seither im allgemeinen den angegebenen Grundsätzen gemäß gestaltet, wie schon daraus hervorgeht, daß die meisten bei großer Verschiedenheit in Einrichtung und Anordnung doch im Stoffe zu einem nicht geringen Theile übereinstimmen. Trotzdem, daß sonach das beste Material gefunden zu sein scheint, bringt jedes Jahr doch eine wahre Flut neuer Lesebücher. Die

Leichtigkeit, mit der sich jetzt aus einer Anzahl Lesebücher ohne selbständige Quellenforschung ein neues zusammenstellen läßt, mag bei der deutschen Neigung zur Buchmacherei ein Hauptgrund dieser Erscheinung sein. Doch wirken noch andere Ursachen mit. Immerhin ist denn doch noch manches brauchbare Lesestück aufzufinden, namentlich bietet die moderne Popularisirung der Naturwissenschaften immer neues Material. Dann aber wünscht man auch die individuellen Bedürfnisse einzelner Schulkreise zu befriedigen, indem man dem Lesebuch einen gewissen landschaftlichen Charakter giebt. So schafft sich jedes Ländchen, jede Provinz ihr eignes Lesebuch. Es ist hierin weniger eine Wirkung des particularistischen Triebes der Deutschen zu sehen, als das pädagogisch ganz gerechtfertigte Bestreben, von der Heimatwelt auszugehen, um so den Blick für Fernliegendes zu schärfen. Damit jedoch der gemeinsame Grundstock des bildenden Lesestoffes nicht allzu sehr zersplittert werde, haben manche Herausgeber in neuerer Zeit die ganz praktische Einrichtung getroffen, daß sie dem allgemeinen Theil besondere provincielle oder landschaftliche Anhänge beigaben, so daß ein und dasselbe Buch in größeren Schulgebieten gebraucht werden kann.

Das Lesebuch hat gegenwärtig unter den Lehrmitteln der Volksschule eine gesicherte Stellung. Zwar ist bis in die neueste Zeit hin von gewichtigen Stimmen die Befürchtung ausgesprochen worden, es möchte durch das Schullesebuch die Bibel aus ihrer centralen Stellung verdrängt werden. Uebrigens „könne eine absolute Nothwendigkeit, daß die auf religiöse Basis gebaute Volksschule, insbesondere die Dorfschule, nachdem sie mit einer guten zweitheiligen Fibel den Anfang gemacht, neben der Bibel, dem Katechismus und dem Gesangbuch noch ein Schullesebuch habe, nicht behauptet werden." (Palmer, ev. Päd. 3. Aufl. S. 574). Sieht man sich aber die zweitheiligen Fibeln an, so findet man, daß sie einen guten Theil der Lesestücke mit den Schullesebüchern gemein haben. Somit würde die behauptete Entbehrlichkeit des Lesebuchs nur auf eine Beschränkung des Lesestoffes hinauskommen. Daß aber auch weiterhin dem Lesebuch neben der Bibel eine bedingte Selbständigkeit zugestanden werden müße, ist in der Encykl. Bd. I, S. 625 f. dargelegt. Ein Zurückdrängen des Unterrichts in dem göttlichen Worte ist nicht zu befürchten, wenn das Lesebuch ein christliches ist, d. h. nichts enthält, was dem Geiste des Christenthums zuwider ist. (Eine beachtenswerthe Begründung der Nothwendigkeit des Volksschullesebuchs giebt Rümelin a. a. O. S. 30—47). Thatsache ist, daß das Lesebuch jetzt in allen deutschen Schulen gebraucht wird, und keiner braucht es an einem guten zu fehlen. Das preuß. Regulativ v. 3. Oct. 1854 hofft, daß nach den bedeutenden Entwicklungen, welche seit länger als einem Jahrzehend auf dem Gebiete der Schullesebücher stattgefunden, der Zeitpunct nicht mehr fern ist, wo ein mustergültiges Lesebuch, welches zugleich Volksbuch ist, hergestellt sein wird. Seither sind einige Lesebücher erschienen, welche den Intentionen des Regulativs zu entsprechen suchen, wie das Münsterberger, das von Wetzel, Menges u. s. w., das von W. Fix. Einige ältere haben durch Aenderung und Bereicherung einzelner Theile das gleiche Ziel zu erreichen getrachtet, so der umgearbeitete preußische Kinderfreund. Man hat als das Charakteristische dieser neueren preußischen Lesebücher die ernsten religiösen Erzählungen von etwas orthodoxer Färbung und den Reichthum an Realien bezeichnet; letzterer ist dadurch veranlaßt, daß nach dem Regulativ der weltkundliche Unterricht in der einclassigen Schule sich im wesentlichen auf die Aneignung des im Lesebuche gebotenen Materials zu beschränken hat. Einzelne dieser Lesebücher haben aber auch noch die Eigenthümlichkeit, daß sie zugleich Volksbücher sein wollen, gemäß der Bestimmung des Regulativs, daß das Lesebuch werth sein soll, „auch über die Schule hinaus Unterlage und Anhalt für eine gesunde Volksbildung zu werden." Diesen Zweck suchen sie nicht nach der Weise mancher älterer Lesebücher dadurch zu erreichen, daß sie sich als Blumenlesen aus dem Garten der volksthümlichen Literatur darstellen, sondern durch Aufnahme von Lesestücken, zu deren Verständnis die Lebensbildung des Erwachsenen gehört; eine mehr äußerliche Verbindung zweier Zwecke, wie man sie auch früher schon versucht hat, z. B. Claus Harms in seinem in mancher

Beziehung so vortrefflichen Schleswig-Holsteinischen Gnomon, der reich ist an solchen Anticipationen. Als eine Anticipation erscheint es, wenn in jenen Lesebüchern häufig Ansichten und Stimmungen ausgesprochen werden, zu denen eine reife Lebenserfahrung sich bekennen mag, die aber dem gesunden, aufstrebenden Sinne der Jugend entgegen sind. Es ist gewiß richtig, daß jede echte Jugendschrift Volksschrift ist, aber nicht umgekehrt, und darum ist ein Volkslesebuch nicht ohne weiteres auch ein Schullesebuch. So scheint es denn, daß ein wesentlicher Fortschritt auf dem Gebiete der Lesebuchliteratur durch die genannten Bücher nicht gemacht worden ist. — Nach den in den letzten Jahren erschienenen Lesebüchern zu urtheilen, wird von den Herausgebern die Aufgabe des Lesebuchs ziemlich gleichmäßig aufgefaßt. Wenn auch hin und wieder noch ein Buch erscheint, das sich als Leselehrbuch ankündigt, ein anderes, das wesentlich dem grammatischen Sprachunterricht dienen will, so bezeichnen die meisten Herausgeber doch Geistes- und Sprachbildung als ihren Zweck. Durch eine der jedesmaligen Altersstufe entsprechend gewählte Sammlung von Stücken aus der Nationalliteratur soll die Welt des Geistes und der Sinne in der Form, die der nationale Geist ihr aufgedrückt, dem Kinde erschlossen, dadurch Lust zur Beobachtung und zum Nachdenken geweckt, alle heiligen Gefühle angefacht, der Wille gekräftigt und zum tugendhaften Handeln erzogen werden. Durch die liebevolle Beschäftigung mit den in mannigfaltiger und vollendeter Form auftretenden Stoffen soll der Wortschatz des Schülers bereichert, sein Sprachgefühl sicher geleitet, die gebundene Sprachkraft entfesselt werden: also eine Sprachbildung durch Geistes- und Herzensbildung, nicht durch Reflexion über die abstracte Sprachform. Außerdem enthalten dann die Volksschullesebücher eine Anzahl von Aufsätzen, in denen allerlei nützliche Kenntnisse mitgetheilt werden, theils mit den allgemein bildenden Stücken untermischt, theils in besondern Abtheilungen. Die Frage, welche Anordnung vorzuziehen, ist noch streitig.

Wir haben bisher vorzugsweise das Volksschullesebuch im Auge gehabt, weil die charakterisirten Bewegungen auf dem Gebiete des Elementarunterrichts vorgiengen, für die Volksschule also die Lesebuchfrage von ungleich größerer Wichtigkeit war, als für die höheren Schulen. In diesen finden wir lange Zeit hindurch dieselben Lehr- und Lesebücher für den Unterricht in der Muttersprache und dieselbe Art sie zu behandeln. In dem Lehrplan des Philanthropins werden als Lesebücher für die kleineren Philanthropisten von Rochows und Weißens Kinderfreunde genannt. In der Bürger- und Gelehrtenschule zu Neustrelitz wird 1807 Rochows Kinderfreund gebraucht und „die Lesestunden besonders auch dazu benutzt, um den Kindern Begriffe von allen Gegenständen des Wissens und Glaubens beizubringen." Noch in den ersten Jahrzehnten unsres Jahrhunderts gab es kaum ein Lesebuch, das nicht ausdrücklich für die Volksschule bestimmt war. In den oberen Classen der Gelehrtenschulen trieb man Rhetorik, Stilübungen, Declamation. Gegen Ende des vorigen Jahrhunderts finden sich hier und da Spuren von einer methodischen Verwerthung deutscher Lectüre. Die wiedererwachte Literatur übte ihren Einfluß auch auf die Schulen und beseitigte allmählich das Mistrauen, mit dem man den „sogenannten" deutschen Unterricht als Lehrobject aufgenommen hatte. Gellert empfahl in seinen moralischen Vorlesungen (23. V.) frühzeitige Einführung in die Poesie. Man solle die Kinder mit den besten Stellen der Dichter, in welchen edle Grundsätze und Empfindungen schön eingekleidet seien, bekannt machen; von Fabeln und Erzählungen solle man zur Classe der Lehrgedichte fortgehen: unter den Poesieen der Haller, Hagedorne, Schlegel, Cramer und anderer großer Dichter seien Gegenstände genug für ein jugendliches Herz; auch die Lectüre der faßlichsten Blätter aus dem Zuschauer und Nordischen Aufseher sei zu empfehlen. Man möge nur durch kleine Anmerkungen die Schönheit der Stücke empfindlich machen. — Bald finden wir dann auch auf dem Lehrplan die Lectüre der Dramen Lessings, der Briefe Gellerts, einzelne Schriften von Lenz u. a. verzeichnet. Auch die dramatischen Aufführungen, bei denen man sich sogar an die Meisterwerke unserer Literatur wagte, sind Beweise von der eifrigen Beschäftigung mit der Nationalliteratur. Zahlreiche Anthologien aus deutschen Dichtern und Prosaikern werden veranstaltet, wenn auch

noch ohne speciell auf die Bedürfnisse der Schule oder doch der Schüler Rücksicht zu nehmen. Trotzdem waren die Resultate des deutschen Unterrichts stellenweise sehr gering. So klagt Gotthold 1808 (Schriften III. 14.) „daß die meisten die Universität beziehen und von derselben zurückkehren, ohne auch nur einigermaßen die vaterländische Literatur zu kennen; einige Dutzend mittelmäßiger oder elender Romane und Schauspiele nebst einigen recht sentimentalen Gedichten sind gewöhnlich alles, was sie verehren." Die Schuld liege am Unterricht. „In der oberen Classe wird alle 8 oder 14 Tage ein Aufsatz zur Stilübung geliefert und ohne weitere Erwähnung der grammatischen Regeln verbessert; die noch übrige Zeit liest man bald Prosa, bald Gedichte, und zwar meistens sehr unglücklich gewählte, und hält dann und wann eine Rede." In der Auswahl des Stoffes vermißt man freilich auch noch viel später den pädagogischen Takt und die Rücksicht auf die ethischen Ziele der Jugendbildung. Das Aufkommen der pädagogischen Zeitschriften und der Programme (seit 1822) trug zur Klärung der Ansichten über den Lesestoff viel bei. Die allmählich zur allgemeinen Geltung kommende Ueberzeugung, daß die Rücksicht auf die übrigen Lehrgegenstände und auf die Ziele der Bildung in den höheren Anstalten zum Theil einen andern und anders dargestellten und geordneten Lesestoff bedingen, als in der Volksschule, bewirkte bald das Erscheinen von speciell für höhere Schulen verfaßten Lesebüchern. Doch konnte noch vor 40 Jahren Rosenheyn in seinem (zu wenig beachteten) Buche: Ueber den deutschen Unterricht in Gymnasien, Königsb. 1832, außer den ursprünglich für Volksschulen verfaßten Lehrbüchern nur zwei als methodischen Anforderungen entsprechende, für Gymnasien bestimmte Lesebücher nennen: Hüllstetts Sammlung auserwählter Stücke aus den Werken deutscher Prosaiker und Dichter zum Erklären und mündlichen Vortragen für die unteren und mittleren Classen von Gymnasien (2 Theile in 4 Abth. Düsseldorf 1830. 31) und das deutsche Lesebuch für mittlere Classen von den Lehrern des Gymnasiums zu Helmstädt. Ein Lesebuch für die oberen Classen, das Sprachproben und Lesestücke vom Nibelungenliede bis auf Klopstock enthalten müßte, wurde von ihm als wünschenswerth bezeichnet. Ebenso vermißte Dir. August 1833 ein Lesebuch, welches den deutschen Unterricht auf höheren Anstalten begleiten könnte, und machte den Versuch, diesem Mangel der pädagogischen Literatur abzuhelfen, in seinem „Allgemeinen deutschen Lesebuch," doch ist er über den ersten Cursus nicht hinausgekommen. Er enthält nur prosaische Stücke, wie nach ihm viele andere Lesebücher, die daneben den Gebrauch einer Gedichtsammlung voraussetzen. An solchen fehlte es damals längst nicht mehr, da das Declamiren als eine der wichtigsten Uebungen anerkannt, ja ungebührlich bevorzugt wurde. Seit dieser Zeit nun beginnt eine reiche Literatur von Lesebüchern für die höheren Schulen und zugleich die lange Reihe jener Schriften, die theils als selbständige Bücher, theils als Abhandlungen in Programmen und Zeitschriften Aufgabe und Methode des deutschen Unterrichts allseitig behandelten. Bei aller Divergenz der Ansichten, die wohl in der Universalität des Gegenstandes ihren Grund hat, war es ein Trost, daß mehr und mehr erkannt wurde, daß eine eindringende Lectüre gehaltvoller Werke der deutschen Literatur das Fundament für den gesammten deutschen Unterricht sei. Diese Ansicht wurde überzeugend durch das Hiecke'sche Buch (der d. Unt. auf d. Gym. 1842) begründet. Zu gleicher Zeit zeigte Ph. Wackernagel (d. Leseb. IV. Th. 1842) in schlagender Weise die Wichtigkeit des Lesebuches, als des neutralen Bodens, auf dem die streitenden Ansichten sich vereinigen ließen. Es sei für die Schule darum so wichtig, weil es der Nothwendigkeit gegenüber, die nun einmal der Geist des Unterrichts sei, das Moment der Freiheit und Liebe einführe, weil es dem Geschmack die Richtung auf das Schöne gebe und einen gemüthbildenden Einfluß übe, weil es auf freundliche Weise in die Literatur einführe und endlich einen von allen Ansichten über den Sprachunterricht unabhängigen Einfluß auf die Sprachbildung habe. Der eigentliche Unterrichtsgegenstand des deutschen Sprachlehrers sei die Nationalliteratur; das Lesebuch müße lauter darauf berechnete Stücke enthalten. Lesen, mündliches und schriftliches Reproduciren seien die Hauptübungen; Folge des Lesens und Reproducirens müße das Auswendigwissen sein; ein Auswendig-

lernen, namentlich poetischer Stücke, sei verwerflich, wie andererseits auch das minutiöse Erklären. Mit seinen Ansichten über die Behandlung des Lesestoffs bildet Ph. Wackernagel einen Gegensatz zu Hiecke, der gerade eine Erläuterung nach den mannigfachsten Rücksichten und bis in das Einzelnste hinein verlangte, weil ohne eine solche der Schüler überhaupt nicht lesen lerne. Auch gegenwärtig noch besteht dieser Gegensatz. Von vielen und vorzüglichen Männern wird Wackernagels Ansicht gebilligt, so von R. v. Raumer, doch ist die Zahl derer, die Hieckes Weise folgen, viel größer, und in der That scheinen die Gegengründe, die man vorgebracht hat, weniger die Hiecke'sche Methode, als eine Uebertreibung derselben zu treffen. Darin aber, daß der Unterricht in der Muttersprache schon im ersten Anfange an die Nationalliteratur anknüpfen solle, stimmen Hiecke und Wackernagel überein. Diese Forderung führte fortan entschiedener als früher zur Ausschließung alles kindlich Gemachten, eigens für die Jugend Zugerichteten und zur Wahl solcher Stücke, die nach Form und Inhalt für Volk und Gebildete gleich zugänglich sind, in denen man die rechte Nahrung für den jugendlichen Geist erblickte. Durch diese volksthümliche Richtung zeichnete sich vornehmlich Ph. Wackernagels Lesebuch 1841 aus. Freilich hatte man auch früher versucht, den Lesebüchern ein nationales Gepräge zu geben, aber man hatte dasselbe immer doch mehr durch den heimatlichen Stoff, als durch nationale Darstellung des Stoffes zu erzielen geglaubt. — War es die Hauptaufgabe des deutschen Unterrichts, den Schüler in den weiten Garten der Nationalliteratur einzuführen und ihm seine Schönheiten zu zeigen, so stellte sich mehr als früher die Nothwendigkeit eines Lesebuchs auch für die oberen Classen heraus. Zwar hatte man einen dürren Abriß der Literaturgeschichte durch das Vorlesen von „Proben" illustrirt. Je ernstlicher man aber die Einführung in die Nationalliteratur als Zweck des Unterrichts erfaßte, desto sicherer kam man zu der Ueberzeugung, daß jene Weise nicht die rechte sei, daß es sich vielmehr darum handle, auch diesen Unterricht auf die Anschauung, auf gründliche Lectüre einzelner Hauptwerke begründen zu lernen. Daß zu diesem Zwecke ein Lesebuch nöthig sei, wurde und wird jedoch nicht allgemein zugegeben; man sagt, der Schüler müße zu den Quellen selbst, zu den Werken der Schriftsteller geführt werden. Bis vor kurzem war dies Verlangen gar nicht zu realisiren, da bei den bisherigen hohen Preisen die Anschaffung der Hauptwerke den meisten Schülern sehr schwer werden mußte. Wenn nun dies Hinderniß gegenwärtig auch theilweise gehoben ist, so ist doch ferner zu bedenken, daß der Jugend aus der Fülle des Stoffes nur das Beste und Schönste dargeboten werden darf, daß also aus Rücksichten auf die ethische und ästhetische Bildung der Jugend eine Auswahl geboten scheint. Wenn ferner eine Einsicht in den Entwicklungsgang der deutschen Sprache und Literatur ermöglicht, wenn auch den übrigen Seiten des deutschen Unterrichts, der Metrik, Poetik, Stilistik eine sichere Grundlage gegeben, endlich Musterstücke für alle Arten der prosaischen Darstellung zum Zweck der mittelbaren Nachbildung geboten werden, wenn kurz gesagt der Lesestoff das Centrum des gesammten deutschen Unterrichts sein soll, so ist ein Lesebuch für obere Classen gar nicht zu umgehen. Daneben werden freilich immer noch einzelne Werke Goethes, Schillers, Lessings, wo möglich Uhlands in den Händen der Schüler sein müßen. Die in den oberen Classen oft ungebührlich vernachläßigte Prosalectüre bedarf vorzugsweise eines Lesebuchs. In dem Jüngling regt sich bereits der philosophische Trieb, das Heimweh, der Trieb überall zu Hause zu sein, wie Novalis so schön sagt. Eine Auswahl der Fassungskraft des jugendlichen Geistes angemessener, durch eine einheitliche Weltanschauung zusammengehaltener Stücke kann der allzeit gegenwärtige Weiser sein, der den Weg nach dem Heimatlande zeigt. Daß diese vielverschlungene Aufgabe in einem der bisher erschienenen Lesebücher nach allen Seiten befriedigend gelöst sei, wird von vielen bestritten, ja es wird behauptet, daß sie nicht gelöst werden könne, insbesondere würden da, wo die literarhistorische Rücksicht neben anderen sich geltend mache, die übrigen Zwecke des Lesebuchs geschädigt. Demgemäß können wir auf dem Gebiet der Lesebuchliteratur zwei verschiedene Richtungen unterscheiden. Die einen von der Ueberzeugung bestimmt, daß es nicht unbedingt Aufgabe der Schule

sei, die Jugend mit der Nationallitteratur bekannt zu machen, sondern nur so weit als es die ethischen und ästhetischen Ziele der Erziehung gestatten, halten den ursprünglichen Zweck des Lesebuchs, eine Sammlung nach Inhalt und Form vollendeter Stücke zu sein, fest, indem sie weder auf chronologische Ordnung noch darauf Rücksicht nehmen, daß die Auswahl jede einzelne Schriftstellerindividualität charakteristisch repräsentire. Sie verzichten auf einen fortlaufenden literarhistorischen Vortrag in der Schule und wollen die Jugend nur mit einigen Hauptwerken der Literatur bekannt machen, wobei sie sich auf das bewährte gleiche Verfahren auf dem Gebiete der griechischen und römischen Literatur berufen. Die andern meinen, das Bedürfnis der heranreifenden Jugend, das Einzelne in einen innern Zusammenhang zu bringen, müße befriedigt werden, sie halten gerade einen zusammenhängenden Vortrag der Literaturgeschichte mit charakterisirenden Citaten für nothwendig, freilich ohne damit die gründliche Lectüre einiger Hauptwerke und Biographie einzelner Schriftsteller auszuschließen. Sie ziehen darum den Lesebüchern die Literaturbücher vor, literargeschichtlich geordnete Mustersammlungen, in denen alle Zeiten durch die hervorragendsten Schriftsteller vertreten sind. Sie behaupten, das ethische Ziel brauche in solchen Sammlungen gar nicht in den Hintergrund gedrängt zu werden, die Rücksicht auf die Lauterkeit und Bildungskraft des Lesestoffes lasse sich sehr wohl mit dem Streben nach relativer Vollständigkeit vereinigen. Letzteres führe nicht nothwendig zur „Ueberhäufung des Schülers mit unverstandenem und bildungsarmem Stoff," so wenig wie man dies von dem historischen Unterricht sagen dürfe, wo doch auch vieles ohne Rücksicht auf seinen Bildungswerth gelernt werden müße. Ferner könne man nicht bloß in den oberen Classen „auch solches lesen, was der logischen, ethischen, ästhetischen Kritik Blößen giebt," sondern man müße es. Die bloß staunende Bewunderung der Schöpfungen des deutschen Dichtergeistes müße allmählich in ein immer deutlicher werdendes Bewußtsein von den Gründen des Wohlgefallens übergehen, die Fähigkeit der Unterscheidung des Guten und Bösen, Schönen und Häßlichen müße entwickelt werden, weil ohne dies der Schüler der Einwirkung des Schädlichen, das ihm in schöner Hülle entgegentritt, rettungslos preisgegeben wird. Wo sind denn übrigens, sagt man weiter, die vielgerühmten tadellosen Musterstücke zu finden, wo der approbirte sittlich-ästhetische Maßstab, mit dem der Lesestoff zu messen? Sind denn nicht die Urtheile über den Bildungsgehalt und den ästhetischen Werth sowohl einzelner Stücke, wie der Gesammtwerke eines Schriftstellers sehr verschieden? Während nach dem einen „die ganze Messiade den Schüler durchfluten," eine anhaltende Lectüre für die Secunda sein soll, begnügt sich ein anderer mit der Betrachtung einiger Oden und Partieen aus dem Messias und warnt, den Schüler längere Zeit in diesen Kreis zu bannen; der eine will die Jünglinge sich in Jean Paul vertiefen lassen, der andere zuckt lächelnd die Achsel darüber. Nur ja nicht den Nathan! rufen die einen, die andern fürchten einen neuen Glaubenskrieg, wenn der Nathan nicht fleißig gelesen wird; in den meisten Lesebüchern stehen die Grenadiere von H. Heine, sie werden mit großer Vorliebe von den Schülern declamirt, plötzlich beweist ein eifriger Pädagog, daß das Gedicht undeutsch und unsittlich sei; der eine nennt den König von Thule unter den Mustern der episch-lyrischen Gattung, ein zweiter will sich noch erlauben, das Gedicht ohne Bemerkungen bloß vorzulesen, die Schüler in bewundernder Anschauung nachempfinden zu lassen, ein dritter sagt, es gehöre überall hin, nur nicht in die Classe. Bei dieser Divergenz der Ansichten, bei der Verschiedenheit in der philosophischen, geschichtlichen, ästhetischen Bildung und Richtung der Lehrer ist nicht zu erwarten, daß selbst diejenigen Bücher, welche darauf verzichten, Literaturbücher zu sein, vielmehr nur den idealen Zweck des Lesebuchs verfolgen, Entwicklung des Denkvermögens, Belebung und Leitung der Phantasie, Bildung des Gemüths, daß selbst diese jemals allen Anforderungen genügen werden. Darum, so schließt man, ist gegen die Erweiterung des Lesebuchs zum Literaturbuche nichts gegründetes einzuwenden, es müßte denn die Befürchtung sein, daß das Streben nach relativer Vollständigkeit das Buch entweder zu einem Folianten anschwellen lassen oder zu einer so dürftigen Berücksichtigung der einzelnen Schriftsteller zwingen würde,

daß von einer Erkenntnis der Individualität und ihrer schriftstellerischen Eigenart, sowie von einer Einsicht in den Gang der literargeschichtlichen Entwicklung gar nicht die Rede sein könnte, der Zweck des Buches nach dieser Beziehung also doch wieder verfehlt würde. Diese Befürchtung ist in der That nicht ungegründet, wenn auch die Erfahrung zeigt, daß durch wohlberechnete Auswahl jenen Uebelständen begegnet werden kann. Für die älteren Perioden der Literaturgeschichte ist jedenfalls nur so viel Material aufzunehmen, als schulmäßig bewältigt werden kann; denn hier, wo der sprachlichen und sachlichen Schwierigkeiten so viele zu überwinden sind, auf die Privatthätigkeit des Schülers zu rechnen, ist unzuläßig. Da ferner von der Beschäftigung mit kurzen, an sich unverständlichen Bruchstücken kein Erfolg zu erwarten ist, selbst der nicht, daß sie die Neugierde reizen, da also nur vollständige und abgeschlossene Ganze zu brauchen sind, so wird man auch von der relativen Vollständigkeit absehen und sich mit umfangreichen Abschnitten aus wenigen Hauptwerken begnügen müßen, wenn man nicht auf jeden bildenden Einfluß der Lectüre verzichten will. Aus der Literatur des 18. und 19. Jahrhunderts kann reicheres Material genommen werden, da hier manches der Privatlectüre überlassen werden kann. Da nun von Goethe, Schiller, Lessing bei den geringen Preisen der Einzelausgaben kein umfangreicheres Werk aufgenommen zu werden braucht, so kann ein Literaturbuch auch bei mäßiger Stärke das für die Schule Nothwendige enthalten; es muß nur nicht zugleich den Freunden „deutscher Literatur“ dienen, ihnen die Anschaffung der Classiker ersparen wollen, es muß mit einem Wort die encyklopädische Behandlung aufgeben. Unsere Jugend bekommt sonst „von zu vielen Dingen eine oberflächliche gegenstandlose Kenntnis, welche durch das Misverhältnis zu der jugendlichen Art und Thätigkeit, durch den Mangel aller Anschauung nicht bildet und nährt, sondern sättigt, übersättigt und den Trieb einer selbständigen Bildung und Erkenntnis und des Strebens nach den Höhen tödtet“ (F. Rieck, Päd. Briefe, S. 243). Die Frage: was soll gelesen werden? ist, nachdem sie von Hiecke und F. J. Günther in ihren bekannten Schriften mit Gründlichkeit erörtert worden, neuerdings wieder von H. Pröhle (der deutsche Unterricht in seinem Verhältnisse zur Nationalliteratur, 1865) aufgenommen und gefördert worden, der zahlreichen Abhandlungen in Programmen und Zeitschriften nicht zu gedenken, die den Bildungsgehalt einzelner Werke untersuchen. Die Ansicht, daß die Lectüre Ausgangs- und Mittelpunct auch der literarhistorischen Unterweisung sein müße, ist gegenwärtig kaum noch bestritten; nur über Material und Umfang der Lectüre und der darauf zu erbauenden literargeschichtlichen Kenntnisse ist man nicht einig, wird es voraussichtlich auch, und ohne Schaden für die Sache, nie werden. — Erscheint nach der bisherigen Erörterung eine Verbindung des literarhistorischen Zweckes mit dem allgemeinen Zwecke der Lesebücher wohl ausführbar, so kann noch einiger Zweifel darüber herrschen, daß sich zugleich auch der formelle Zweck erreichen lasse. Das Lesebuch soll die Hauptformen der prosaischen und poetischen Darstellung durch Beispiele veranschaulichen und Stoff zu praktischen Uebungen, insbesondere aber Musteraufsätze geben. Hinsichtlich des letzten Punctes begegnet man, wie die Klagen zahlreicher Herausgeber von Lesebüchern bezeugen, der großen Schwierigkeit, daß für manche Arten des Schulaufsatzes gar keine Vorbilder von bedeutenden Schriftstellern vorhanden sind, so z. B. für die Chrie; man müße zur Ausfüllung dieser Lücke Aufsätze von Schriftstellern entlehnen, die sonst in dem Lesebuche nicht zu berücksichtigen wären und die eben darum in den Augen des Schülers eine Wichtigkeit erhielten, die ihnen nicht zukäme. Indes ist die Schwierigkeit nicht so groß, wenn man sich nur hütet, mit haarspaltender Pedanterie die Arten in zahlreiche Unterarten zu zerlegen und für jede Musterstücke zu suchen. Die Nothwendigkeit, den Schüler in allen einzelnen Arten prosaischer Darstellung zu üben, hat Hiecke (S. 269) mit Recht geleugnet. „Das Natürliche wird doch wohl sein, daß man nur in denjenigen Formen, welche am häufigsten vorkommen und vorkommen müßen, tüchtig geübt wird, die an diesen gewonnene Schule wird sich dann schon selbst auf jede andre Leistung, die nicht eines besondern Talentes bedarf, übertragen.“ Bei derartiger Beschränkung fehlt es, wie zahlreiche Lesebücher beweisen, keineswegs an Vorbildern.

Die dargelegten Ansichten über das Verhältnis des Lesestoffes zur Gesammtbildung und zum deutschen Unterricht insbesondere haben denn nun seit vierzig Jahren die Lesebücher in sehr mannigfacher Weise gestaltet, je nachdem die individuelle ästhetische, philosophische, religiöse Richtung der Verfasser sich geltend machte und bald dieser, bald jener Lehrzweck in den Vordergrund gestellt wurde. Noch vermehrt wurde die bunte Mannigfaltigkeit durch die Rücksicht auf die Verschiedenheit der Ziele und Lehrmittel der höheren Bildungsanstalten. Eine Realschule schien ein anderes Lesebuch zu verlangen, als das Gymnasium, die Töchterschule ein andres als die Knabenschule. Manche Lesebücher wieder glaubten, vieles bringend jedem etwas zu bringen und suchten der ganzen Welt zu dienen, indem sie sich zugleich für den Selbstunterricht, für Freunde der deutschen Literatur u. s. w. bestimmten. Thilo hat sehr richtig gesagt, ein Lesebuch sei das bestimmteste pädagogische Glaubens- und Lebensbekenntnis eines Schulmannes, das es geben könne. Eine Musterung der reichen Lesebuchliteratur ergiebt, daß in vielen Sammlungen dies Credo sehr bestimmt sich ausspricht, daß aber auch ein sehr großer Theil der Herausgeber fast bewußtlos den Vorgängern nachgegangen ist. Auf eine Besprechung auch nur der wichtigsten Erscheinungen müßen wir verzichten, es kann hier nur von den Anfängen und den Hauptrichtungen die Rede sein. Etwa bis vor drei Jahrzehnten behaupteten die reinen Lesebücher das Feld; das erste zu weiterer Verbreitung gekommene Lesebuch, welches auf der obersten Stufe zugleich Literaturbuch sein sollte, war das 1841 von Nic. Bach herausgegebene, das in 3 Stufen zu je 2 Abtheilungen einen methodisch geordneten Lehrstoff für die 6 Classen des preußischen Gymnasiums lieferte, in welcher Einrichtung Hüllstetts Sammlung vorangegangen war. Eine reichhaltige, mit feinem Takt gewählte Sammlung für untere und mittlere Classen bot Magers deutsches Lesebuch 3 Bände 1840, in Rücksicht auf Mannigfaltigkeit des Inhalts und der Darstellungsformen wohl vollständiger als jedes andere. Nach einer entschieden christlichen und nationalen Haltung trachtete vor allen Ph. Wackernagels Lesebuch, 3 Bde. 1841. Unter den älteren bloß Prosa enthaltenden Lesebüchern sind Hieckes Handbuch deutscher Prosa für obere Gymnasialclassen (1835) und Deutsches Lesebuch für die mittleren Classen von Gymnasien und Realschulen (1837) wegen ihres vortrefflichen und reichhaltigen Materials vor allen zu nennen, unter den bloß Gedichte enthaltenden die 1836 von Echtermeier begründete, später von Hiecke, dann von Eckstein erweiterte Sammlung. Manche Lesebücher suchten mehr specielle Zwecke zu erreichen. Eigenthümlich nach Auswahl und Tendenz sind z. B. Fr. Haupts deutsche Prosa. Ein christliches Lebensbild, 1841 und J. Rupps Mustersammlung der Beredsamkeit, I. Abth., für Prima 1842. Jener hat sich die Aufgabe gestellt, „das ganze Leben nach Kunst, Wissenschaft, Familie, Staat, Kirche, Gott und Natur im verklärenden Lichte des Evangeliums dem jugendlichen Gemüthe zur hingebenden Beschauung und Aneignung mittels des deutschen Sprachunterrichts darzubieten und zwar — gleichsam eine Prosanbibel — in vollendeten Darstellungen unsrer größten, vom Lichtstrahl des Evangeliums am tiefsten durchdrungenen Geister." Das Buch ist mehr eine prosaische Nationalconcordanz, eine Blumenlese vortrefflicher Gedanken und Aussprüche, als ein Schullesebuch, dazu fehlt den einzelnen Stücken die breitere Entfaltung der Gedanken; Resultate des Denkens werden dargeboten, nicht die Genesis derselben, auch liegt vieles außerhalb des Gesichtskreises selbst der gereiftesten Schüler. Rupps Mustersammlung hat den Zweck reden zu lehren, eine Aufgabe, deren Lösung, wie man jetzt oft behaupten hört, nicht Sache der Schule ist. Die Schule als Humanitätsanstalt habe, so erklärt die Vorrede, vor allem zur Sittlichkeit zu erziehen. Die Kunst der Rede nun habe den einen Zweck, sittliche Gesinnung zu offenbaren und zu unterstützen. Darum müße der stilistische Unterricht vor allen ein Unterricht in der Beredsamkeit werden. Schon Hiecke habe mit Recht die stilistischen Uebungen in der obersten Classe auf das Gebiet der Rede und der Abhandlung beschränkt, aber von der letztern müße noch die streng wissenschaftliche Abhandlung ausgeschlossen werden. Demgemäß bietet die Mustersammlung nur Stücke, welche dem Gebiete der Beredsamkeit im weiteren Sinne (Polemik

und Satire eingeschlossen) angehören; die Auswahl ist durch die Rücksicht bestimmt, daß der Schüler einst in die nationale, bürgerliche, kirchliche Gemeinschaft als thätiges Mitglied einzutreten habe. Es läßt sich nicht leugnen, daß der dem Buche zu Grunde liegende Gedanke, den deutschen Unterricht auf der obersten Stufe vornehmlich in den Dienst der sittlichen Bildung zu stellen, ein äußerst beachtenswerther war und daß er dazu beitrug, die Vorliebe für eine ästhetisirende Auswahl des Lesestoffs, wie sie vor 30 Jahren vorherrschte, auf das richtige Maß zurückzuführen. So wenig für das Volksschullesebuch und die unteren Stufen des Lesebuchs für Gymnasien und Realschulen den eigens für die Jugend gemachten specifisch christlichen oder moralischen Erzählungen das Wort geredet werden kann, die oft „durch eine verschwenderische Anwendung von Effecten der Wunder Gottes in der innern und äußern Führung des Menschen zum Glauben und zur Tugend locken wollen" (Kühner Päd. Zeitfragen, S. 114), so wenig ist für die obere Stufe eine Reihe moralischer Vorlesungen oder eine Postille zu verlangen; aber gewiß zu beherzigen ist die dem Ruppschen Buche zu Grunde liegende, auch sonst vielfach ausgesprochene Ansicht, daß man die Ausbildung der specifisch moralischen Gefühle für Recht, Wahrheit, Pflicht, Tugend gegenwärtig zu wenig beachte, „weil man mit dem Rationalismus auch die Moral, das Hauptbollwerk desselben, aufgeben zu müßen meinte." (Neue Jahrb. f. Phil. u. Päd. Bd. 78. S. 351) Dem Jüngling, der nahe daran ist in's Leben zu treten, wo ihn ein Chaos socialer, politischer, religiöser Meinungen empfängt, müßen feste Puncte gewiesen werden, an denen er sich in diesem Wirrwarr orientiren kann. Er muß die Stellung seines Volkes in der Geschichte der Menschheit erkennen, aus dem Studium des Entwicklungsganges großer Charaktere zur rüstigen Thatkraft erwärmt werden, aus der Kenntnis des nationalen Lebens in Vergangenheit und Gegenwart Einsicht in die großen Aufgaben, an deren Lösung er mitarbeiten soll, gewinnen. Dem Jüngling diese Hodegetik fürs Leben mitzugeben, dazu ist der deutsche Unterricht vornehmlich berufen; es muß nur der Lesestoff so gewählt werden, daß darin des deutschen Volkes Seele sich deutlich ausprägt, daß sein Dichten und Denken, Lieben und Hassen in anschaulicher Lectüre sich abspiegeln. Das Streben, derartigen Anforderungen zu genügen, ist in den neueren Lesebüchern fast durchgängig sichtbar, wenn freilich auch in den eigentlichen Literaturbüchern durch das Streben nach relativer literaturhistorischer Vollständigkeit vielfach paratysirt, Bücher, wie die oben besprochenen, die sich auf eine bestimmte Form der Prosa beschränken, setzen daneben noch den Gebrauch eines eigenen Literaturbuches voraus, da sie die sprach- und literargeschichtlichen Aufgaben des deutschen Unterrichts nicht zu lösen vermögen. Die Trennung der Poesie und Prosa hat man jedoch in neueren Büchern fast durchweg aufgegeben. Der Gefahr, durch Verbindung beider die Lesebücher zu Folianten anzuschwellen, sucht man dadurch zu begegnen, daß man jeder Classe ein besonderes Buch zuweist. Auch so läßt sich die dem deutschen Unterricht von Rupp gestellte Aufgabe, die Seele des Jünglings mit nationalem Ethos zu erfüllen, lösen, wenn man nur in den früheren Abtheilungen des Lesebuchs darauf Rücksicht nimmt. — Ein charakteristischer Bestandtheil der eigentlichen Literaturbücher sind die Stücke in älterem Deutsch. Auch im Volksschullesebuch findet man bisweilen einzelne Proben. Hier haben sie weiter keinen Zweck, als daß der Schüler erfährt, man habe früher anders gesprochen, eine Erkenntnis, die er ohnedies schon an der Lutherschen Bibelübersetzung gewinnt. In die Lesebücher für die obere Stufe der höheren Schulen fanden sie aus Rücksichten auf den Unterricht in der Literatur Aufnahme, doch ist man längst zu der Ueberzeugung gekommen, daß eine bloß dilettantische Beschäftigung mit dem Altdeutschen, das bloße Lesen der Sprachproben, verbunden etwa mit einem Herumrathen an den unbekannten Wörtern, schädlich und daß an Stelle dessen die Lectüre von Uebersetzungen vorzuziehen sei. Dagegen veranlaßte das Streben, den Schüler in den blüthenreichen Garten der mhd. Literatur einzuführen und ihn mit der historischen Entwicklung der Muttersprache bekannt zu machen, die Absonderung des Lesestoffs in älterem Deutsch aus dem Literaturbuch. Es erschienen altdeutsche Lesebücher mit Formenlehre und Glossar und man begann hier und

da den altdeutschen Sprachunterricht mit philologischem Ernst zu betreiben. Man befolgte den richtigen Grundsatz, sich bei der Auswahl des Stoffes auf wenige Werke zu beschränken (das Lesebuch von W. B. Mönnich z. B. auf Nibelungen- und Gudrunlieder). Bei einer gründlichen Beschäftigung mit einigen Hauptwerken war ein Eindringen in den Geist und das Wesen der älteren Sprache und Cultur zu hoffen, was durch hunderte von Bruchstücken niemals erreicht werden konnte. Die Vertrautheit ferner mit einigen Werken mußte den Schüler auch befähigen, „bloß geschichtliche Berichterstattungen über andre ähnliche Werke mit Nutzen zu hören oder zu lesen, und mußte die Lust erwecken, sich später einmal selbstthätig mit einem bloß geschichtlich bekannt gewordenen Werke zu beschäftigen.“ Die Herausgeber aller dieser Lesebücher giengen, so weit uns bekannt, von der Ansicht aus, daß die Beschäftigung mit dem Altdeutschen den beiden obersten Classen zufalle. In neuester Zeit ist auch die Meinung ausgesprochen worden, daß, wenigstens an Realschulen, das Mittelhochdeutsche von unten auf gelehrt werden solle. An Lehrmitteln für einen derartigen Betrieb fehlt es noch; ob der Vorschlag überhaupt viele Freunde finden wird, ist mehr als zweifelhaft. — Um den Unterricht in der älteren deutschen Sprache und Literatur nicht von dem übrigen deutschen Unterricht zu isoliren, haben neuere Lesebücher die altdeutschen Lesestücke nebst den zur Präparation erforderlichen Hülfsmitteln wieder mit dem Lesestoff aus späterer Zeit vereinigt, so z. B. die Lesebücher von Hopf und Paulsiek, Schauenburg und Hoche. Es scheint, daß den so eingerichteten Lesebüchern die Zukunft gehöre. —

Nachdem wir so die allmähliche Entwicklung der Ansichten über die allgemeinen Zwecke des Lesebuchs und die Stellung desselben in dem Organismus der Lehrmittel darzulegen versucht, bleibt uns noch übrig, gewiße exoterische Eigenschaften desselben, sowie Anordnung, Eintheilung, Auswahl des Stoffes mit Rücksicht auf jene allgemeinen Zwecke zu besprechen. In dem Gespräch über den Unterricht in der Muttersprache (Ph. Wackernagel, d. Leseb., 4. Th.) begründet Karl sein beifälliges Urtheil über das Lesebuch zunächst durch den Satz: „Druck und Papier sind vortrefflich.“ Er fügt hinzu: „Ist es denn nicht also, daß uns diese Dinge zuerst ins Auge fallen, angenehm oder unangenehm? Und loben wir es schon an jedem andern Buche, wenn das Aeußere sich freundlich ausnimmt, wie viel mehr an einem Buche, das man täglich liest, das die Jugend liest, an einem Schulbuche. Wir haben deren nicht viel, welche sich in dieser Hinsicht auszeichnen. Ich stelle mir vor, daß dein Lesebuch schon vermöge seines saubern Druckes und der gefälligen symmetrischen Einrichtung auf die jungen Leser eine gute Wirkung haben muß.“ Auf das gefällige Aeußere und besonders auf Haltbarkeit ist bei dem deutschen Lesebuche um so mehr Rücksicht zu nehmen, da dieses in der Regel mehrere Jahre hindurch ein vielgebrauchtes Buch ist und der Schüler auch als Erwachsener noch oft und gern zu ihm soll zurückkehren können. In diesen Puncten lassen namentlich einige Volksschullesebücher noch recht viel zu wünschen übrig, die für höhere Schulen bestimmten Lese- und Literaturbücher entsprechen jetzt fast durchweg billigen Anforderungen, manche sind sogar bei äußerst geringem Preise glänzend ausgestattet, wie das Lesebuch für die Latein- und Realschulen Württembergs, zu dem freilich ein Staatsbeitrag bewilligt worden war. Es wäre wünschenswerth, daß dieses Beispiel Nachahmung fände. Die Rücksicht auf Raumersparnis zwingt oft zu einem so compressen Druck, daß die Augen der Schüler darunter leiden müßen. — Eine Differenz herrscht im Druck von Gedichten. In den meisten Lesebüchern sind die Verse zeilenweise gedruckt, in vielen, namentlich für die Volksschule bestimmten, wie Prosa, so daß nur mit jeder neuen Strophe ein Absatz beginnt. Auch Magers Lesebuch ist so eingerichtet; dabei sind die Verse numerirt, außerdem immer die fünfte Zeile am Rande beziffert, eine Anordnung, die das Auge beunruhigt. Freilich wird durch diese Art des Druckes Raum erspart, aber dabei geht der Vortheil verloren, daß der Vers, der für das Ohr ein Ganzes ist, auch dem Auge als solches erscheint. Daß die Schüler durch jene Einrichtung etwa vom leiernden Lesen abgehalten werden sollen, ist wohl nicht anzunehmen. Abweichungen bemerken wir ferner

im Gebrauch der großen Anfangsbuchstaben. Steht jeder Vers in einer besondern Zeile, so ist es üblich, auch jedem den großen Anfangsbuchstaben zu geben; ist jenes nicht der Fall, so ist es wohl vorzuziehen, den Versanfang nicht durch die Majuskel zu markiren; bei dem ganz begründeten Streben, den Gebrauch derselben einzuschränken, vielleicht auch im ersteren Falle, doch usus tyrannus. Man könnte freilich hinsichtlich dieses Punctes, noch mehr aber in Beziehung auf die Orthographie sagen, die Schule habe sich um das im Leben Recipirte nicht zu kümmern, wenn sie es als mangelhaft erkenne; wie solle die so willkürliche Schreibung umgeformt werden, wenn die Schule nicht damit vorgehe, die doch die einst schreibende und lesende Generation erziehe. Wir sehen indes, daß Versuche radikalerer Umgestaltung an dem Widerstande des Lebens scheitern. Die von Vilmar besorgte 3. Auflage des Bachschen Lesebuches war aus sprachgeschichtlichen Gründen von der gemeinüblichen Schreibweise vielfach abgewichen, in der 4., von Koberstein besorgten, wurde auf Wunsch der Verlagsbuchhandlung die letztere wieder hergestellt. Es muß daher behutsam vorangegangen werden, wenn man dem Usus Boden abgewinnen will; da wo die Schreibung feststeht, muß sie vorläufig beibehalten werden, auch wenn sie wissenschaftlich nicht zu rechtfertigen ist. Daß die Verfasser von Lesebüchern den Bewegungen auf dem Gebiete der Orthographie gefolgt sein müßen, ist selbstverständlich; ohne gründliches Studium dieser Frage sollte Niemand ein Lesebuch schreiben. Weil hinsichtlich der Orthographie und Interpunction das Lesebuch für Lehrer und Schüler maßgebend sein muß, so ist durchgängige Gleichförmigkeit erforderlich. In denjenigen Ländern, wo ein amtlich recipirtes System der Rechtschreibung nicht besteht, thun die Herausgeber gut, ihre Abweichungen von der üblichen Schreibung in einem Anhange zusammenzustellen, sonst könnte leicht der Fall eintreten, daß Schrift und Druck nicht übereinstimmen. Die Verfasser der Lesestücke müßen sich die kleine Uniformirung schon gefallen lassen. Nur da, wo Abweichungen zum Charakteristischen eines Schriftstellers gehören, wird die Eigenthümlichkeit erhalten bleiben müßen, dann ist aber in einer Anmerkung darauf hinzuweisen. Die Verabschiedung des Apostrophs in der Prosa und große Einschränkung seines Gebrauchs in der Poesie hat schon Lehmann in seinem Lesebuche 1835 durchgeführt, andere, vornehmlich durch Simrocks und W. Wackernagels Vorgang bestimmt, sind gefolgt. Auch die „Sperrschriftesfelsbrücken" hat Lehmann verworfen und den Gebrauch der Gänsefüßchen bedeutend beschränkt. Gegen die Todtensteine der ausund abgefallenen Vocale sprach vor einiger Zeit wieder Karl Weinhold (über deutsche Rechtschr. S. 28) und gegen die Gänsefüßchen jüngst H. R. Hildebrand (vom deutschen Sprachunt. S. 100) ein mahnendes Wort. Die meisten Lesebücher sind in diesen Puncten inconsequent; so steht in dem genannten Württemberger Lesebuch z. B. Ober-Leib-Läufer neben Oberleibläufer, ich's neben ers, Eh' neben Eil, wen'ge neben spitzgen u. s. w. Ungleichmäßigkeit in der Interpunction ist noch weniger zu gestatten; wie von manchen Herausgebern aber absichtlich bald ihre eigne Interpunction, bald die der Originale befolgt werden kann, ist uns unverständlich. So verfährt der Verfasser eines für Präparanden- und Bürgerschulen bestimmten Lesebuches, er wollte „der Kritik Raum geben." Mängel oder gar Fehler sind in einem Buche für diesen Standpunct, das zunächst Musterbuch sein soll, nicht am Orte; sie verursachen Unsicherheit bei dem Schüler und verleiten ihn, nach der Besprechung die richtigen Zeichen zu setzen. — Wenn vollständige Aufsätze eines Schriftstellers aufgenommen werden, so müßen sie auch die Ueberschriften erhalten, die der Verfasser ihnen gegeben. Bruchstücke aus größeren Ganzen müßen von den Herausgebern mit Ueberschriften versehen werden. Sie ganz wegzulassen, wie hier und da geschehen, ist darum unthunlich, weil in jenem Falle ein Raub an den Verfassern begangen wird und weil der Vortheil „durch Auffindung bedeutsamer Ueberschriften den Scharfsinn zu üben" den Schülern auch dann nicht zu entgehen braucht, wenn der Gegenstand im allgemeinen bezeichnet ist. Für zweckmäßig halten wir es auch, den Namen des Verfassers bei jedem Stücke anzugeben. — Unter den neueren Volksschullesebüchern sind sehr viele mit zum Theil vortrefflichen Illustrationen versehen,

z. B. das Lesebuch von H. F. Flügge, der Kinderschatz von K. Runkwitz u. a. Dieses Hülfsmittel zur Hervorrufung lebendiger Anschauungen der realen Welt ist noch mehr, als bis jetzt geschehen, zu beachten. Aber lieber gar keine Abbildungen, als solche, in denen man den dargestellten Gegenstand kaum wieder erkennt. Lesebücher für höhere Anstalten, denen Bilder beigegeben sind, giebt es nur wenige. Götzinger, der mit Recht Erklärung von Bildern für eine treffliche Art von Aufsätzen hielt, fügte in seinem Lesebuche II Th. der Göthischen Erklärung dreier Landschaften von Ruysdael und der Lichtenbergischen zweier Kupferstiche von Hogarth die entsprechenden Nachbildungen in Holzschnitt oder Stahlstich bei. Einen ähnlichen Versuch machte M. Theilkuhl in seinem D. Leseb. f. höhere Lehranst. mit 14 Aufg. in Holzschnitten, Hannov. 1857. — Die Frage, ob dem Text auch Anmerkungen beizugeben seien, ist für die untern Stufen des Lesebuchs zu verneinen. Der Lehrer sei allein Interpret. Es schadet gar nicht, wenn bei Stücken, die zur häuslichen Vorbereitung aufgegeben sind, der eine oder andre Ausdruck dem Schüler unverständlich bleibt. Rochow ließ später sogar die Nutzanwendung oder Lehre bei seinen Erzählungen fort, damit „das Kind den Verstand des Lehrers nicht mitzukaufen nöthig habe." Will man aber eine Erklärung mundartlicher Ausdrücke, wissenschaftlicher, technischer Bezeichnungen und dgl. beigeben, damit der Schüler ein Mittel zur selbständigen Wiederholung in der Hand habe, so möge man sie in einen Anhang verweisen. Anmerkungen unter dem Text wirken zerstreuend und hindern sicheres Lernen. Bei Lesebüchern für obere Classen ist es eher gestattet, eine Bemerkung unter den Text zu setzen, etwa eine instructive Abweichung in der Lesart, die ältere Fassung einer Stelle, eine Verweisung auf Parallelstellen. Manche Bücher bringen noch Anhänge verschiedenen Inhalts, die Volksschullesebücher das Einmaleins, Lieder nebst den Melodien, Belehrungen über allerlei Gegenstände und Verhältnisse des praktischen Lebens, wie über Zeitrechnung und Calender, Münzen, Maße, Gewichte, über die Rettung der Nebenmenschen aus Gefahren u. s. w.; die weitergehenden Lesebücher bringen grammatische, stilistische, biographische Anhänge, Formulare für Briefe, Geschäftsaufsätze, Aufgaben und Materialien für stilistische Arbeiten, alles ganz dankenswerthe Zugaben und zur Unterstützung des Privatstudiums dienlich. Gotthold (Schriften, III, S. 146) wünscht, daß den Handbüchern der deutschen Literatur, wie es bei griechischen und römischen Autoren geschieht, Verzeichnisse der Namen, der Sachen, des sprachlich, poetisch, rhetorisch Wichtigen, der Versarten, der zur Declamation besonders geeigneten Stücke, der prosaischen Stellen, die zu metrischen Uebungen brauchbar sind, beigefügt werden. Ein weites Feld für philologische Akribie, deren Nutzen auf diesem Gebiete uns freilich nicht einleuchtet. Die Namen und Sachen sind durch die gewöhnlichen Inhaltsverzeichnisse hinlänglich bezeichnet, das Uebrige wird besser in der Form von Abrissen behandelt, etwa wie sie Viehoff seinem Handbuch der Nationalliteratur beigefügt hat. — Hinsichtlich des Umfangs des Lesebuchs im ganzen und in seinen einzelnen Theilen läßt sich keine Vorschrift geben, auch die negative nicht, daß das Buch nicht an Ueberfüllung leide. O. Lange (d. d. Leseb. als Mittelpunct des Lehrstoffes und d. Lehrkunst S. 33) meint, es dürfe nicht mehr enthalten, als innerhalb seines Lesecursus schulmäßig verarbeitet werden könne. Abgesehen davon, daß von verschiedenen Lehrern auch ein verschiedenes Maß von Zeit zur Verarbeitung des nämlichen Stoffes beansprucht werden wird, so ist die Fülle sicherlich der Magerkeit vorzuziehen, weil sie den Schüler treibt, das Buch auch ohne Veranlassung seitens der Schule öfter in die Hand zu nehmen. Dem Lesebuch für die oberste Stufe höherer Lehranstalten ist um so weniger eine Grenze zu ziehen, als hier vieles dem Privatstudium überlassen werden muß. Lange hat selbst in seinem kürzlich erschienenen Sprachschatz der deutschen Literatur ein so reiches Material gegeben, daß von einer schulmäßigen Bewältigung desselben wohl kaum die Rede sein kann. — Viel erörtert ist die Frage nach der Eintheilung des Lesestoffs mit Rücksicht auf die Classenzahl. Die Eintheilung in Bände halten wir für ein nothwendiges Uebel, dessen nachtheilige

Folgen man möglichst zu beschränken hat. Wenn mit Recht an Inhalt und Form sämmtlicher Lesestücke die Forderung gestellt wird, daß jeder Gebildete daran Interesse und Vergnügen finden kann, daß also für den Schüler der obern Classen auch der erste Lesestoff nicht werthloses Material werden kann, so ist die Vereinigung des ganzen Lesestoffs an sich geboten. Nur die Rücksicht, daß ein solches Buch wegen seines Umfanges schwer zu handhaben und durch den langjährigen Gebrauch vor der Zeit zerstört sein möchte, gebietet eine Theilung. Warum will man sich dann aber nicht mit einem höchstens dreibändigen Lesebuch für untere, mittlere, obere Classen begnügen? Wenn von den Früchten des Unterrichts nicht gar zu viel verloren gehen soll, so ist es nöthig, daß das in einer Classe erworbene Capital in der folgenden gut verwaltet werde. Stücke, wenigstens poetische, die schon in untern Classen gelesen und gelernt worden, können ohne Gefahr des Ueberdrusses selbst in den obern von neuem gelesen und in einer dem höhern Standpunct entsprechenden Weise erläutert werden. Wie fördert es ferner das gründliche Verständnis eines Stückes, wenn man zum Zweck der Vergleichung Material aus höheren oder tieferen Stufen herbeiziehen kann! Endlich sind auch die Classenstandpuncte der einzelnen gleichnamigen Anstalten so verschieden, daß der Lehrer in der Wahl der Lectüre nicht allzusehr beschränkt werden darf. Alle diese Rücksichten machen eine Vereinigung mehrerer Classencurse wünschenswerth. Bone, dessen Lesebuch in seinem ersten Theil den Stoff für 4 Gymnasialclassen giebt, sagt mit Recht: „Ein gutes Lesebuch muß zugleich mit dem Geiste des Schülers aufwachsen, d. h. ihm auf jeder Bildungsstufe neue Nahrung geben und neue Quellen öffnen — ähnlich wie ein schönes Gedicht uns mit fortschreitender Erfahrung immer neue Tiefen des Gemüths zeigt." Die Befürchtung, daß bei einer solchen Einrichtung des Lesebuchs „die Schüler sich durch Vorweglesen auf Jahre hin den Reiz eines neuen Lesestückes rauben" (Lippstadt, Prog. d. Realsch. 1863, S. 33) ist von keiner Bedeutung, da auch bei jeder andern Theilung der wißbegierige Schüler in den ersten 14 Tagen sein Lesebuch durchflogen haben wird. Den Reiz der Neuheit giebt auch dem oft gelesenen Stücke die Behandlung des Lehrers. Der Willkür des Schülers, die sich namentlich in der Wahl der zu memorirenden Gedichte wohl einmal vergreifen könnte, läßt sich durch die an manchen preußischen Anstalten getroffene recht zweckmäßige Einrichtung vorbauen, wonach durch die Conferenz eine Anzahl von Gedichten bezeichnet wird, die gelernt werden sollen, während daneben noch andre nach der Wahl der einzelnen Lehrer gelernt werden können. Auf dieselbe Weise kann auch ein Cyklus prosaischer Lesestücke festgesetzt werden, „die auch unter dem Gesichtspunct der Concentration des Unterrichts, um den historischen, geographischen, naturwissenschaftlichen Disciplinen in die Hände zu arbeiten, zusammenzustellen sind" (Prog. d. Gym. zu Burg, 1867 S. 6). Eine Bevormundung des Lehrers ist darin nicht zu sehen, da ja jeder einzelne durch seine Mitarbeit den Entwurf bestimmen hilft. Erwähnenswerth ist noch Magers Vorschlag, die 3 Bände seines Lesebuchs, nachdem sie in 3 Classen gebraucht sind, zusammenbinden und als deutsche Chrestomathie in Unter- und Obertertia 2 Jahre hindurch noch einmal benutzen zu lassen. Dazu wird freilich nicht jedes Lesebuch in so vorzüglichem Grade, wie das Magersche, zu gebrauchen sein. — Ein streitiger Punct ist ferner Eintheilung und Anordnung des Lesestoffes innerhalb der einzelnen Curse oder Bände. In Ph. Wackernagels Lesebuch vermißt man jede Eintheilung. Prosa und Gedichte sind unter einander gemischt, dafür hat der Verfasser sich bemüht, einen continuirlichen innern Zusammenhang herzustellen. Andere sind gefolgt, z. B. das Oldenburger Volksschullesebuch. Die Zweckmäßigkeit dieser Anordnung ist vielfach bestritten worden, man könne oft genug Gründe haben, beim Unterricht von der Reihenfolge abzuweichen, z. B. bei der Feier von Gedenktagen, und dann sei der mühsam hergestellte Zusammenhang doch unterbrochen; an vielen Stellen sei auch ein Zusammenhang nicht ersichtlich. Für das Volksschullesebuch, welches zugleich den ganzen Stoff für den weltkundlichen Unterricht bieten soll, ist eine Anlage, die auf die stoffliche Verwandtschaft Rücksicht nimmt, schon um der Repetitionen willen geboten. Dem Verlangen Raumers,

daß der lehrhafte Theil von dem dichterischen und allgemein bildenden zu trennen sei, sind einzelne Herausgeber gefolgt, so kürzlich H. Keck und Chr. Johansen in ihrem „Vaterländischen Lesebuch für die evang. Volksschule Norddeutschlands.“ Die Mehrzahl aber folgt diesem Princip nicht ausschließlich, indem sie zwar den lehrhaften Theil zusammenstellen, ihm jedoch durch dazwischengeschobene Gedichte, Sprüche u. s. w. das Ansehen eines Leitfadens nehmen. Dabei ist die Zahl der Gruppen, zu denen die Lesestücke zusammengestellt sind, sehr verschieden. Während manche sich mit 3 Gruppen (z. B. Naturkunde, Länder- und Weltkunde, Geschichte und Menschenleben) begnügen, schwelgen andere in minutiöser Zertheilung. Einen großen Werth können wir der letzteren nicht zuschreiben; wir halten es darum auch nicht für nöthig, daß jeder, der irgend einen eigenthümlichen Gesichtspunct gefunden hat, gleich ein neues Lesebuch verfaßt. — Hinsichtlich der Vertheilung des Lesestoffes für höhere Schulen glauben wir mit Viehoff, daß auf den untern Stufen der sachliche, auf den mittleren der stilistische oder eidographische, auf den obern der literarhistorische Gesichtspunct festzuhalten ist. Schon für die mittlere Stufe ist damit Trennung von Poesie und Prosa bedingt, doch ist diese auch schon in den für die untersten Gymnasial- und Realschulclassen, ja für die Vorbereitungsschulen bestimmten Lesebüchern üblich. Diese Trennung muß wohl mit großen Schwierigkeiten verbunden sein, da man dieselben Stücke, die ein Lesebuch im prosaischen Theile bringt, bei einem andern im poetischen findet. Die Schwierigkeiten fallen fort, wenn man mit Ph. Wackernagel den Unterschied zwischen Poesie und Prosa in Vers und Strophe setzt, deren sich jene, nicht aber diese bedient. Will man sich damit nicht begnügen, so muß man Prosa und Dichtungen in ungebundener Rede unterscheiden. Bei der eidographischen Gruppirung liegt die Gefahr nahe, daß man einer vielleicht zum Theil willkürlichen Systematik zu Liebe das Lesebuch zu einer Exemplification der Rhetorik und Stilistik macht. Auch unter den bessern Lesebüchern sind einige dieser Gefahr nicht ganz entgangen. — Welche Reihenfolge soll nun aber innerhalb der einmal gemachten Abtheilungen beobachtet werden? Die Antwort liegt nahe: vom Leichteren zum Schwereren. Schon in der verschiedenen Länge der Stücke liegt ein Mittel, die Forderungen an die Fassungskraft der Schüler zu steigern, denn das längere Stück ist ceteris paribus das schwerere. Aber auch in Rücksicht auf Inhalt und Form wird sich in dem für eine oder mehrere Stufen ausgewählten Material eine Steigerung zum Schwereren herstellen lassen, wenn freilich auch nicht zu leugnen ist, daß in vielen Fällen die Ansichten verschieden sein werden. Dem Lehrer ist es ja unbenommen, in seinem Lesegange von der Reihenfolge des Buches abzuweichen. Absichtlich eine solche Stufenfolge nicht zu beobachten, wie Kern und Lübben z. B. thun, halten wir nicht für zweckmäßig, schon darum, weil es für den Lehrer ein Interesse hat, die Ansichten der Herausgeber in diesem Puncte kennen zu lernen, aber auch darum, weil bei einem für mehrere Classen bestimmten Lesebuche sich leichter das Gebiet begrenzen läßt, auf dem jede Classe sich vorzugsweise zu bewegen hat. — Bei Lesebüchern, die zugleich Literaturbücher sein sollen, ist ein doppeltes Verfahren hinsichtlich der Gruppirung möglich. Entweder führt man die Verfasser in chronologischer Folge auf oder man beobachtet innerhalb der Redegattungen diese Folge. Das erstere ist vorzuziehen. Zwar müßen auch hier schon die Stücke desselben Verfassers wegen der Trennung von Poesie und Prosa an zwei verschiedenen Stellen aufgeführt werden, bei der zweiten Anordnung aber ist der Uebelstand noch viel größer. Die Geschichte der einzelnen Dichtungsgattungen zu geben kann nicht Aufgabe des Unterrichts sein, die Persönlichkeit des Schriftstellers muß in den Vordergrund treten. Auch führt das Streben nach einer gewißen Vollständigkeit und Continuirlichkeit innerhalb der Gattungen zu leicht zur Aufnahme von Stücken, die für die erziehlichen Zwecke der Schule werthlos, und von Bruchstücken, die in ihrer Isolirtheit unverständlich sind. Die aus einem größeren Ganzen losgelösten Stücke müßen an sich verständlich und von Interesse sein; wo es nöthig ist, hat der Lehrer den Zusammenhang mit wenigen Worten anzugeben. Das ist aber unmöglich, wenn z. B. aus einem Drama eine einzelne Scene,

ein Monolog mitgetheilt wird. Oder soll der Schüler etwa, wie gewünscht worden, unter Anleitung des Lehrers im Anschluß an das Bruchstück den übrigen Stoff zu finden und zu gestalten suchen und „auf solche Weise sich in eigner Schöpfungskraft üben“? Diese Production erscheint uns bedenklich. Im Grunde würde doch der Lehrer produciren oder zu produciren scheinen, da er ja das Ende vom Liede kennt. Soll diese zeitraubende Uebung etwa an allen Bruchstücken vorgenommen werden? Und wozu bedürfte es dazu noch des Bruchstücks? Da könnte der Lehrer ja einen beliebigen Stoff z. B. dramatisch gestalten lassen. Die Anschauung des Ganzen kann nur durch das Ganze gegeben werden; um einen Torso zu vervollständigen, dazu muß einer schon ein fertiger Künstler sein. Am wenigsten können wir es gerechtfertigt finden, wenn in Lesebücher für untere Classen oder in Volksschullesebücher dramatische Bruchstücke aufgenommen werden. Wir können darin nur eine unbegründete Anticipation erblicken.

Ungleich wichtiger als die Frage nach der Eintheilung des Lesestoffes ist bei Beurtheilung jedes Lesebuchs die Untersuchung des **Inhalts** und der **Darstellungsform**. Dabei wird man natürlich immer die Altersstufe und die Schule, für die das Buch bestimmt ist, zu berücksichtigen haben, doch giebt es auch gewiße Eigenschaften, die man an keinem wird vermissen wollen. Ist die **Neuheit** des Stoffes etwa eine solche? Man lobt nicht selten Lesebücher darum, weil sie nicht die „abgenutztesten Stücke“ gewählt haben. Das Bestreben, Neues zu bieten, ist ganz begründet, das Neue kann ja besser sein als das Alte oder doch eben so gut. In jenem Falle bedarf seine Aufnahme keiner Rechtfertigung, in diesem ist sie wenigstens nicht zu tadeln, den Lehrern mag ja wohl ein Wechsel des Lesestoffs einmal erwünscht sein. Um der Schüler willen ist Neuheit nicht erforderlich, da für die junge Generation das Alte so gut als das Neue neu ist. Ein Stück verliert dadurch, daß immer neue Geschlechter sich an ihm bilden, von seiner Nutzbarkeit nichts, und manche alte Stücke dürfen in keinem Lesebuche fehlen. Das Bestreben, Neues zu geben, hat nicht selten zur Ueberladung des Lesebuchs mit allerlei der Schule fernliegendem Specialkram und zur Aufnahme von manchen Producten der modernen Poesie geführt, deren pädagogischer Werth durchaus bezweifelt werden muß. Im Gegensatz zu dieser Neuerungssucht hat man vielfach den Wunsch nach Zusammenstellung eines Schatzes von Gedichten ausgesprochen, der „ein eisernes Inventarium“ durch Ueberlieferung von Geschlecht zu Geschlecht zu einem gemeinsamen Bildungsgute der Nation würde. Sollte die Schule da nicht an Vätern und Müttern noch treuere Mitarbeiter finden? Wenn der Wunsch nur so leicht erfüllbar wäre! Man beruft sich auf Frankreich, wo es eine Menge classischer Stücke gebe, die jeder Gebildete auswendig wisse. Dieselbe Thatsache erwähnt Börne (Schilderungen aus Paris Nro. 1), um zu beweisen, daß dieser Stücke nicht viele sind. Die deutsche Literatur ist so reich daran, daß jede Auswahl weit über das Bedürfnis der Schule hinausgehen müßte. Wer soll aus dieser Fülle das schulmäßige Quantum wählen, und wäre es gewählt, würde eine allgemeine Verpflichtung, gerade dieses Material zu benutzen, die Freiheit der Bewegung, die auch ihr Recht haben will, nicht allzusehr beschränken? Vielleicht würde auch der Versuch einer derartigen Auswahl am Ende gar zu der Ueberzeugung führen, daß doch auch bei uns eine kleine Zahl von poetischen Stücken vorhanden ist, die jeder Gebildete einmal gelernt hat. — Eine Forderung, die man früher allgemein an Inhalt und Darstellung des Lesebuchs stellte, gegen die sich abweisend zu verhalten jetzt Mode geworden, ist die **Verständlichkeit**. Nach beiden Seiten hin ist man zu weit gegangen. Das Schullesebuch muß höher stehen als der Schüler; er soll ja an ihm emporwachsen. An flachen Stoffen in einförmiger Darstellung lernt das Kind nicht lesen; wenn es nicht angeleitet wird Schwierigkeiten zu überwinden, scheut es alles, was ihm schwierig scheint. „Sursum corda! ist auch eine didaktische Mahnung gegenüber jeder schwächenden Trivialität und Popularität“ (Fr. Rieck). Das Lesebuch soll das Kind zu sich emporziehen, läßt es sich zu ihm herab, so wird es leicht selbst kindisch. Darum wird man sich bei der Auswahl des Lesestoffs immer der schönen Worte K. v. Raumers zu erinnern haben:

„Die Kinder sollen nicht lesen, was zu verstehen, sondern was zu lieben sie reif sind." Auf der andern Seite ist es thöricht, solche Stücke zu suchen, die dem Schüler möglichst unverständlich sind. „Gegenstand und Form müßen doch derart sein, daß eine geistige Berührung des Subjects, eine wirkliche Auffassung, wenn auch nur primis labris entstehe, daß der Gegenstand in das Innere dringe und aus dem Innern, wenn auch nur in leisen Tönen, wiederklinge" (Rieck). Das Streben nach Verständlichkeit hat manche Herausgeber zur Ueberarbeitung der Lesestücke veranlaßt. Jedes Wort des Schriftstellers wie ein Heiligthum zu bewahren, ist natürlich unmöglich. Schon wenn man einen Theil aus einem Ganzen loslöst, ist man zu Aenderungen genöthigt, aber auch andere Abweichungen müßen gestattet sein, z. B. wenn man dadurch ein schönes Stück retten kann, daß man einen Ausdruck, der das Zartgefühl verletzt oder der über das Verständnis des Schülers hinausliegt, fortläßt. Im ganzen aber wird man in erster Linie die Forderung aufstellen müßen, daß die Originale unverfälscht erhalten werden. Am wenigsten sind Umformungen von Gedichten, wie man sie in älteren Lesebüchern häufig findet, zu gestatten. In Lesebüchern für Volksschulen und für die unteren Classen der höheren Schulen ist mitunter die ganze Prosa von den Herausgebern überarbeitet, zum Theil ganz umgearbeitet. Mit Consequenz that dies zuerst Kalisch (1836). Er begnügte sich, um einen übereinstimmenden Ton in die bunte Menge zu bringen, nicht mit formellen Aenderungen, sondern suchte auch „den Gegenstand, wo dieser aus einem zu hohen und zu entfernten Gesichtspunete gefaßt war, dem Gesichtskreis des Schülers und seinem Interesse näher zu rücken, in andern Fällen, wo der Stoff und die Behandlungsweise zu flach und bedeutungslos erschien, den Gesichtspunet höher zu nehmen." Ebenso erklärt Bone, ein Lesebuch für die untern Classen müße durchaus von einem Geiste beseelt sein, gleich als ob alles, namentlich die Prosa, durch die Hand des Herausgebers gegangen wäre; nur durch einheitliche Eigenthümlichkeit werde wieder Eigenhümlichkeit hervorgerufen. Gegen diese Bearbeitung der Lesestücke glauben wir protestiren zu müßen; dadurch wird der subjectiven Willkür Thür und Thor geöffnet. Die Ansichten über das, was dem Kinde verständlich ist, sind im einzelnen Falle gewiß verschieden. Soll nun jedem Herausgeber frei stehen, sein persönliches Belieben, vielleicht auch seine Unkenntnis der kindlichen Seele oder seine Unkenntnis der Sprache selbst an den Meisterwerken unsrer Literatur auszulassen? Wie durch eine solche Ueberarbeitung die Originale an poetischer Schönheit verlieren, davon kann man sich überzeugen, wenn man z. B. die Gedichte in Kalischs Lesebuche mit der ursprünglichen Fassung vergleicht. Wie will man nur eine derartige Entstellung aus dem Gedächtnis der Kinder wieder vertilgen? Bei den meisten hier vorgenommenen Veränderungen sucht man vergeblich nach einem Grunde; der Inhalt wird durch sie nicht verständlicher, die Darstellung nicht correcter und schöner. In Harms Schleswig-Holsteinischem Gnomon ist das eleusische Fest mit etlichen Auslassungen und Zusätzen aufgenommen. Die drittletzte Strophe lautet: „Auch den Meergott sieht man eilen, bietend seine große Gab', hundert langgestreckte Meilen besten Bodens tritt er ab. Nicht mehr hieher, wilde Wogen! ruft er übers Watt hin barsch, denn der Pflug wird hier gezogen, zu den Geesten leg' ich Marsch," — u. s. w. Es ist unleugbar ein Misgriff, Gedichte dieser Art, die wegen ihrer mythologischen Beziehungen und ihrer culturhistorischen Gedankentiefe den Kindern in der Volksschule unverständlich bleiben müßen, in ein Volksschullesebuch aufzunehmen, ein Misgriff, der durch Localanwendungen, wie die obige, nicht gut gemacht wird. Das Verlangen nach Einheit in Ton und Charakter der Darstellung wenigstens des prosaischen Theils wird von manchen damit begründet, daß sie sagen, für den Zweck der schriftlichen Nachbildung sei eine mustergültige Form nothwendig. Aber schließt die Mustergültigkeit denn die Mannigfaltigkeit aus? Man sagt: so wie man bei den alten Sprachen eine feste Norm vor Augen habe, ein Ciceronianisches Latein, ein attisches Griechisch, so dürfe man noch weniger in der Muttersprache ein buntes Gemisch zur Grundlage nehmen. Aber liest der Tertianer nicht die Odyssee neben der Anabasis, und ist die Sprache des Livius von der des

Cicero etwa weniger verschieden, als die Schriftsteller, aus denen wir unsere Musterstücke entnehmen, unter einander? Wird die gewünschte Einheit der Form und des Inhalts nicht dadurch schon hergestellt, daß eben der Herausgeber nach bestimmten Gesichtspuncten aus dem reichen Schatze unsrer Literatur das Angemessene auswählt? Lieber fromme Scheu vor dem Gemeingute der Nation, als jene subjective Uniformirungssucht, die aus der Einheit nur Einerleiheit macht! Aus diesen Gründen billigen wir es auch nicht, wenn die Herausgeber in den Lesebüchern sich gar zu breit machen. Selbst für den weltkundlichen Theil der Volksschullesebücher fehlt es nicht mehr an classischen Stücken, so daß auch hier die Herausgeber ihr Licht nicht so hell leuchten zu lassen brauchen. Bei Lesebüchern für die obern Classen kann von einer Bearbeitung des Materials noch weniger die Rede sein. Hier handelt es sich darum, die charakteristischen Eigenthümlichkeiten des Schriftstellers zu zeigen; in der Auffassung dieser Individualität liegt eine bedeutende sprachbildende Kraft. Man wird daher von der Forderung vollkommener Classicität für diese Stufe absehen müßen, freilich ohne darum nach der entgegengesetzten Seite zu weit zu gehen und Mangelhaftes nur aus dem Grunde aufzunehmen, um daran das kritische Urtheil der Schüler zu üben. Man lasse den Schüler im Schönen leben, dann wird es ihm an Erkenntnis des Häßlichen nicht fehlen, wenn er ihrer bedarf. Hat der Lehrer besondere Neigungen zur kritischen Polizei, dann werden ihm die Arbeiten der Schüler Gelegenheit genug geben, Fehler über die Grenze zu transportiren. Die Aufnahme mittelmäßiger Stücke wird nicht selten auch mit dem Streben nach Vollständigkeit in den Gattungen der Poesie und Prosa, des Tons und der Färbung der Sprache gerechtfertigt. Indes kann diese Vollständigkeit in einem Schulbuche doch immer nur eine relative sein; es ist sicherlich z. B. nicht nothwendig, für alle Arten der abhandelnden Darstellung, welche in dieser oder jener Stilistik aufgeführt werden, Beispiele zu geben. Dasselbe gilt für die Vollständigkeit oder Beschlossenheit des Inhalts. Eine encyklopädische Umfassung aller Gebiete des Lebens und Wissens kann von keinem Lesebuche gefordert, die Aufnahme mittelmäßiger Stücke also auch nicht mit Rücksicht auf Vollständigkeit motivirt werden. — Mit der Frage nach der Verständlichkeit des Lesestoffs ist nahe verwandt die nach der Wahrheit desselben. Wie die Ansicht, daß in der völligen Deutlichkeit die wahre Classicität für die Schule liege, eine Erbschaft aus der Zeit des Philanthropinismus ist, so findet auch die andre gleichfalls philanthropinistische Meinung ihre Verfechter, daß das Lesebuch nur Wahres und Wirkliches darstellen solle, eine Meinung, die wir theilen würden, wenn sie nicht das Wahre mit dem Wirklichen identificirte und zur Ausschließung alles dessen geneigt wäre, was bei aller innern Wahrheit von der handgreiflichen Realität sich entfernt. Würde das nicht zur Verbannung aller poetischen Stücke führen, d. h. derjenigen, die noch etwas anderes als versificirte Prosa sind? Man meint, weil gerade Phantasie und Gefühl der Jugend so erregbar sind, so solle man sie nicht noch mehr erregen, sie könnten sonst ein Uebergewicht über die verständige Reflexion gewinnen und für das thätige Leben unbrauchbar machen. Rechtfertigt denn aber die Wirklichkeit diese Furcht? Sind etwa die Dichter, denen in früher Jugend Baum und Rose lebten, der Quellen Silberfall sang, sind sie allzeit unpraktische Leute gewesen? Wird nicht auch durch den übrigen Unterricht, der doch die Reflexion zur Genüge bildet, ein Gegengewicht in die Wagschale gelegt? Nur über Umfang und Auswahl des poetischen Stoffes kann man streiten, über seine Aufnahme ins Lesebuch nicht. Das Volksschullesebuch, welches neben den allgemeinen Bildungszwecken noch die Mittheilung von Kenntnissen aus verschiedenen Wissenschaften zur Aufgabe hat, wird den prosaischen Theil weit umfangreicher gestalten müßen, die poetischen Stücke aber mit Rücksicht auf einfache, kernige, volksthümliche Sprache und auf einen Inhalt wählen müßen, der nicht über die Bildungssphäre der Volksschule hinaus liegt oder in einem fremden Boden wurzelt, dessen Kenntnis durch anderweitigen Unterricht nicht vermittelt ist. Darnach würden manche classische Stücke dem Schüler auch der gehobenen Volksschule vorzuenthalten sein, während sie dem gleichaltrigen Gymnasiasten bekannt werden müßen; in der Weltanschauung des

Alterthums wurzelnd, mit mythologischem Apparat versehen, könnten sie doch niemals ein Eigenthum des ersteren werden. Auch der prosaische Theil des Volksschullesebuchs wird den antik-mythologischen Stoff von sich zu weisen haben, während in dem Lesebuch für die untern Classen der Gymnasien derartige Stoffe, etwa in einer Bearbeitung des trojanischen Sagenkreises, ganz am Orte sind. Gegen die Mittheilung von Märchen, Thierfabeln, Legenden im Volksschullesebuch aus dem Grunde sich zu erklären, „weil das Kind von vorn herein nichts lernen soll, was gegen die Denkgesetze verstößt", ist thöricht, weil ein solches Verstoßen nicht zum Wesen der genannten Darstellungen gehört, die Einwirkung derselben auf Geist und Herz nicht hoch genug angeschlagen werden kann (s. d. Art. Märchen, Fabel. Encykl. IV, 571). Aber aus einem andern Grunde kann man zweifelhaft sein. „Wie das echte Märchen, sagt Kühner (Päd. Zeitfr. S. 103), selbst seinen Ursprung in der ersten Kindheit und sein rechtes Leben im Munde des Volkes hatte, so gehört es auch recht eigentlich der frühen Kindheit, die das Wunderbare noch gläubig harmlos hinnimmt, und eignet sich kaum mehr für das Stadium des Lesens, mit welchem das vorwitzige Zweifeln beginnt." Die Kunst und Sitte des Erzählens ist nun aber großentheils aus der Familie verschwunden; sollen wir nun das Surrogat des Lesens verschmähen und dem Kinde den reichen Hort des Märchens und am Ende auch der Sage ganz verschließen? Nein, am wenigsten darum, weil sich in dem lesenden Kinde vorwitziger Zweifel regt. Glauben etwa die Kinder, denen wir die Märchen erzählen, an die Wirklichkeit des Erzählten? Den Unterschied zwischen Dichtung und Wirklichkeit ahnt das Kind sehr früh, aber wenn es ihn allmählich auch deutlicher erkennt, es bewegt sich zu Zeiten ganz gern in dieser von den Bedingungen des Wirklichen unabhängigen Welt, um so lieber, wenn es die durch Erzählen ihm bekannt geworbenen Stoffe nun selbst lesen kann, es sich also gewissermaßen selbst erzählen hört. Die Befürchtung, daß der Aberglaube im Volke genährt werden möchte, wenn es von Zauberern und Hexen lese, ist noch eine Reminiscenz aus jener rationalistischen Zeit, in der man nahe daran war mit dem Aberglauben auch den Glauben aufzugeben. Diese Furcht möchte kaum genügen, um die Ausschließung von Märchen und Sagen aus dem Volksschullesebuch zu begründen, für das höhere Lesebuch hat sie gar keine Bedeutung. Von den deutschen Sagen der Brüder Grimm dürften viele schon um ihres bedeutenden ethischen Gehaltes willen unbedenklich auch in das Volksschullesebuch aufgenommen werden können. Gegen die unterrichtliche Verwendbarkeit der Fabel sind kaum ernstliche Bedenken ausgesprochen worden. Die pädagogische Bedeutung derselben hat zuletzt K. H. Holtsch (Sprachliche Normal- oder Lernstoffe, I. Abth. S. 142) warm befürwortet. Hinsichtlich der Auswahl des hierher gehörigen Stoffes scheint uns Lange (a. a. O. S. 23) im wesentlichen das Richtige zu treffen, indem er die Güll-Hey-Rückert-Löwensteinsche Märchen- und Fabelwelt, die Grimm-Hebelsche Erzählung mehr dem Bildungsgange in der höheren Schule, die Lesestücke von Gellert, Lichtwer, Pfeffel, Jacobs, Curtman u. a. mehr den Anforderungen des Volksschullesebuchs entsprechend findet. — Noch ein Bedenken ist schließlich zu erwägen. Von manchen Pädagogen ist den eben besprochenen Stoffen nicht jeder Werth für die Jugendbildung in der Schule abgesprochen, dagegen behauptet worden, daß sie nicht in ein Schullesebuch gehörten, alles bloß interessante, unterhaltende, spielerische sei von diesem auszuschließen, die Lesestunden würden sonst zu zu leicht Spielstunden und der Ernst des Unterrichts müßte darunter leiden. Aus demselben Grunde wollen manche auch von solchen Stücken nichts wissen, die sich in das heitere Gewand des Scherzes hüllen. Natürlich beziehen sich diese Einwendungen nur auf die unteren Stufen des Lesebuchs; denn dagegen wird niemand etwas haben, daß derartige Stücke als Literaturproben gegeben werden. Aber Wackernagel ist mit Recht darüber verwundert, „daß es ordentlich hergebracht sei, der Jugend nur Ernst zu bieten, als wäre der Scherz etwas unwürdiges oder zieme sich nicht für die Jugend, wenigstens nicht in der Schule." Nicht alle Stücke des Lesebuchs sind zur unterrichtlichen Analyse bestimmt, das cursorische Lesen aber und die Reproduction des Gelesenen können an

unterhaltenden Stoffen, die darum nicht lediglich unterhaltend zu sein brauchen, gewiß mit Nutzen geübt werden. So behält auch in diesen Theilen das Lesebuch den Charakter eines Lern- und Uebungsbuches. Aus demselben Grunde können wir auch die z. B. von Diesterweg getadelte Aufnahme von Räthseln nicht misbilligen. Paulsiek (d. Leseb. f. Vorschulen u. s. w.) rechtfertigt seine Räthsellese recht gut, wenn er sagt: „Dieselben sollen weniger dazu dienen, durch Errathen der eingehüllten Gegenstände den Scharfsinn zu üben — denn dazu ist die Hülle oft zu dicht — als vielmehr ein harmlos heitres Element in den Unterricht tragen, durch ihre überraschenden Pointen zu aufmerksamer Beobachtung der Außenwelt reizen, durch Entfaltung der vielfachen Bedeutungen beziehungsreicher Wörter den Schatz des Kindes an sinnlichen und poetischen Anschauungen so wie an lexikalischen Kenntnissen bereichern." — Als eine allgemeine Forderung, die an jedes Lesebuch zu stellen sei, wurde oben die nationale Richtung bezeichnet. Obwohl die meisten Herausgeber ihre Sammlungen in der Art anlegten, daß sie nicht bloß in den Schulen ihrer engeren Heimat gebraucht werden sollten, so gaben sie ihnen doch ein mehr oder weniger landschaftliches Gepräge. Pröhle (a. a. O. S. 65) wünscht, daß man sich mehr, als bis jetzt geschehen, landschaftliche Aufgaben stellen möchte, was durch Ausscheidung eines Theiles von dem bunten Allerlei culturgeschichtlicher und volksthümlicher Stücke aus allen deutschen Provinzen zu bewirken sei. Dieser Wunsch, der allerdings der Idee eines allgemeinen Lesebuchs für alle Schulen einer bestimmten Kategorie entgegen ist, ist nicht unberechtigt. Es soll dadurch kein engherziger Kirchthurmspatriotismus genährt, wohl aber der Heimatsinn, die gemüthvolle Theilnahme an den Geschicken und Denkmälern des Bodens, auf dem die Wiege des Schülers gestanden, gepflegt werden, er soll gewöhnt werden, die Gegenstände der unmittelbar angeschauten und erlebten Wirklichkeit in physischer und ethischer Beziehung objectiv aufzufassen. Daran würde sich leicht jene vortreffliche, von Fr. Rieck empfohlene Art von Aufsätzen anschließen, durch die der Schüler veranlaßt wird, Land und Leute der Heimat kennen zu lernen, überall selbst zu sehen, zu forschen und zu fragen. Aus Claus Harms Gnomon ist in dieser Beziehung manches zu lernen. Für das Volksschullesebuch ist der landschaftliche Charakter um so nothwendiger, weil der Unterricht in den Realien naturgemäß von der bekannten Heimat auszugehen und sich in immer weiteren Kreisen über die Erde auszudehnen hat. An Versuchen der Art fehlt es nicht, doch scheint man dabei nicht hinlänglich darauf zu achten, daß es weniger darauf ankommt, eine compendiarische Darstellung der Geographie und Geschichte der Landschaft, als abgerundete Bilder einzelner Gegenstände, Einrichtungen, Thätigkeiten zu geben. Manche Lesebücher suchen auch dadurch sich ein landschaftliches Gepräge zu geben, daß sie Stücke im Provincialdialekt geben, was gewiß zu billigen ist, schon um allerlei Irrthümer zu vertreiben. Häufig wird auch von Gebildeten der Dialekt wie ein schlechter Rock angesehen, der für gemeine Leute gut genug sei, als eine Sprache, die gar keinen Gesetzen folge u. s. w. Von dieser Misachtung hat auch der gemeine Mann Kunde und er schämt sich, wenn er mit dem Gebildeten spricht, des wonnesamen, trauten Mutterlautes. Dem wird durch die Aufnahme von Dialektproben vorgebeugt. Der hochdeutsch sprechende Schüler lernt die Gesetzmäßigkeit des Dialekts kennen, der Bauerjunge gewinnt Respect vor seiner Sprache, wenn er sieht, daß sie gedruckt werden kann. Das scherzhafte Interesse, welches nach Pröhle die Jugend an der Mundart nimmt, dürfte sich sehr bald in das ernste Streben sie sprechen zu können verwandeln, sobald der Schüler sieht, daß in der mundartlichen Hülle auch ein edler Kern stecken kann. In Volksschullesebüchern findet man Dialektproben bis jetzt noch ziemlich selten, in den übrigen häufiger; über die Nothwendigkeit und die Behandlung derselben sind die Meinungen sehr verschieden. Während Ph. Wackernagel wünscht, daß der normale Dialekt jeder Landschaft ermittelt und in demselben die Lehrbücher für die Volksschule abgefaßt werden, so daß nur Bibel und Gesangbuch hochdeutsch bleiben, erkennen die meisten eine Verpflichtung zur Aufnahme mundartlicher Stücke nicht an, die Vermittlung zwischen Mundart und Hochdeutsch werde durch den

unterrichtenden Lehrer vollzogen, am wenigsten dürften Proben verschiedener Dialekte im Lesebuch stehen. In Lesebüchern für höhere Schulen wollen die meisten der Mundart nur auf der obersten Stufe einen Platz gönnen und der Lehrer habe hier dieselben „vom Standpuncte der Sprachwissenschaft und nach rein formellen Gesichtspuncten zu behandeln" (Lange). Diese Ansicht scheint uns die richtige, mindestens halten wir es für zwecklos, den untern Classen Proben aus den verschiedensten Dialekten zu geben. Man sagt: die Schüler sollen erfahren, und zwar in der That, nicht durch bloße Versicherung, daß man an andern Orten anders spricht, aber auch schön. Wie sollen sie das aber erfahren, da der Lehrer doch nicht aller Dialekte mächtig sein kann, also Gefahr vorhanden ist, daß sie Dialekte hören, die auf der ganzen Erde nicht gesprochen werden? Sehr schön rechtfertigt Masius (im Vorw. zu s. Leseb.) die Berücksichtigung der Mundarten im Unterricht. „Ohr und Mund des Schülers zu üben an der melodischen Tonfülle des Dialekts, ihn nachdenken zu lehren über den Unterschied des geschriebenen und gesprochenen Wortes, ihn die Bedeutung der Stelle fühlen und finden zu lassen, welche die Mundarten in der geistigen Lebensentwicklung des Volkes einnehmen, ihn aufmerksam zu machen auf die naive Poesie derselben, die Erkenntnis in ihm aufgehen zu lassen, wie die Sprache an Geistigkeit gewinnt, was sie an sinnlicher Stärke verliert, und endlich durch Vergleichen und Uebersetzen den Geist zu üben: das alles scheint mir eine hinlänglich belohnende und selbst für die untere Stufe theilweise erreichbare Aufgabe zu sein." Nur vermißt man eine sichere Begrenzung des den untern Classen zufallenden Theiles dieser Aufgabe; wir wüßten unter den bezeichneten Uebungen kaum eine, die wir den untern Classen zuweisen möchten. — Das Lesebuch für diese Stufe so gut wie das Volksschullesebuch haben den heimatlichen Charakter in der Sprache vielmehr als durch Dialektproben dadurch zu wahren, daß sie sich einer einfachen, kindlichen, naiv volksthümlichen Darstellung befleißigen, daß sie vor allem das Volkslied und die volksthümlichen Schöpfungen der Kunstpoesie, so wie die Weisheit des Volkes auf der Gasse, die Sprüchwörter, berücksichtigen.

So einig, wie man in der Forderung ist, daß jedes Lesebuch ein deutsches sei, so einstimmig verlangt man von ihm auch eine religiöse Haltung. Doch meinen damit nicht alle dasselbe. Ph. Wackernagel behauptet, das deutsche Volk sei im eminenten Sinne das christliche; der Kern seines Denkens und Wollens sei Christenthum. Ein Lesebuch müße deshalb Stücke enthalten, welche in Beziehung auf den christlichen Standpunct desselben charakteristisch sind. Der letzte Satz ist vielfach bestritten worden. Richtig ist er insofern, als sich ein evangelisches Schullesebuch von einem katholischen in der Darstellung der Hauptmomente aus der Geschichte der christlichen Kirche wird unterscheiden müßen, aber davon abgesehen ist die Nothwendigkeit confessioneller Unterscheidung durchaus nicht einzusehen. Noch weniger ist ein geflissentliches Hervorkehren einer bestimmten religiösen Richtung, welche die Mehrzahl der Confessionsgenossen nicht theilt, zu billigen. Lesebücher z. B., in denen ein frömmelnder Ton herrscht, die von einer sentimentalen, weltverachtenden Lebensanschauung durchzogen sind, müßen vom Standpuncte der Pädagogik und der nationalen Bildung aus verworfen werden. Thilo (Rhein. Blätter, 1843, Heft 3) hat sehr schön gesagt: „So erforderlich die Erhaltung eines namhaften Ernstes für die Schule ist, so muß doch alles kränkelnde und weichliche ihr fern gehalten werden. Die Schmerzenstöne und Schmerzenszüge kommen erst in Brust und Physiognomie des späteren Menschen, oft nur angekünstelt, immer ein Leiden verkündigend, das am wenigsten der Jugend schön steht. Die Jugend soll den Schmerz anders tragen können, und ich meine, man müße sie zu diesem Behufe in der Schule nicht mit Thränenbädern taufen, sondern mit Geist und Freude." Zu heftigen, zum Theil persönlich gefärbten Auseinandersetzungen über den christlichen Charakter des Lesebuchs kam es namentlich bei den zahlreichen Besprechungen des fast gleichzeitig mit dem Wackernagelschen Buche erschienenen deutschen Lesebuches von Mager. Mager vertheidigte (Pädag. Revue, 1845. X. S. 155) sein Werk gegen den Vorwurf, daß ihm die Welt

des Glaubens, des religiösen Lebens fehle, welcher Vorwurf besonders dem ersten Bande gemacht worden war. Zunächst habe ihn ein psychologischer Grund bewogen, nur wenig religiösen Stoff, und zwar blos theistischen, noch nicht specifisch christlichen in den I. Band aufzunehmen; die Art der Religiosität, die sich in dem Kinde etwa bis zum zehnten Jahre erwecken lasse, habe einen so zu sagen heidnischen Charakter, später trete eine Art Judaismus ein, ein Wissen, daß Gott ist und eine größere oder geringere Furcht vor Uebertretung seiner Gebote. Erst gegen das 15. Jahr, mit dem Bewußtsein und Gefühl der Sünde, pflege sich die Sehnsucht nach Gott einzufinden und nun gelinge es auch, den angehenden Jüngling in der Art zum Christen zu machen, daß er ein persönliches Verhältnis zu Christo eingehe und in ihm seinen Freund im Himmel liebe und verehre. Ein zweiter Grund sei ein politischer gewesen. Sein Buch habe zur Vereinigung der heranwachsenden Deutschen mitwirken wollen und darum von religiösem Stoff nur solchen aufnehmen dürfen, über den alle Wohlgesinnten einig wären; freilich habe er ein Christenthum im Auge gehabt, das die gesunde Bildung der neueren Zeit nicht von sich ausstoße, sondern sie aufgenommen und verarbeitet habe. — Die Herausgeber der meisten neueren Lesebücher sind von derselben Ansicht ausgegangen, und in zahlreichen Vorreden begegnet man der Erklärung, daß man confessionell Anstößiges zu meiden gesucht habe. Die Erwägung, daß „der religiöse Standpunct und die confessionellen Anschauungen der Verfasser in manchen der gebrauchten Lesebücher so in den Vordergrund traten, daß der nächste Zweck, dem ein Lesebuch zu dienen hat, dadurch beeinträchtigt wurde", ist eine der Veranlassungen gewesen, durch die die Oberaufsichtsbehörde in Württemberg bewogen worden ist, die Herstellung eines eignen für den Unterricht in den württembergischen Schulen eingerichteten Lesebuchs in die Hand zu nehmen. — Wenn nach Schleiermacher die Schule „das ausgleichende Princip stets im Auge haben soll", so gilt dies sicherlich im höchsten Maße für die Volksschule und das Volksschullesebuch wird daher den religiösen Stoff nach denselben psychologischen und nationalen Rücksichten zu wählen haben, wie das Lesebuch für höhere Schulen. Dabei bleibt freilich immer die Schwierigkeit bestehen, es in der Darstellung der Reformationsgeschichte, die unmöglich ausgeschlossen werden kann, allen Theilen recht zu machen. So ist z. B. dem Münsterberger Volksschullesebuch der Vorwurf gemacht worden, daß es in den bezüglichen Abschnitten die katholische Kirche in gehässiger Weise angreife und jugendlichen Gemüthern den Geist religiöser Unduldsamkeit einflöße. Die Abwehr (Schulbl. für d. ev. Semin. Schlesiens 1858 S. 65) wies diesen Vorwurf zurück, hob aber hervor, daß es einem treuen evangelisch-lutherischen Christen unmöglich sei, es einem einseitig römisch-katholischen Christen in diesem Puncte recht zu machen, ohne den eignen Standpunct aufzugeben, und behauptete, kein katholisches Schulbuch zu kennen, dessen Unparteilichkeit den Lutherschen zu Liebe Schwächen und Ungerechtigkeiten auf katholischer Seite dem katholischen Volke eingestände, um dadurch ein auf gegenseitige Achtung gegründetes Verhältnis der beiden Confessionen fördern zu helfen. Wenn nun auch das letztere Urtheil zu hart ist, denn es giebt kathol. Schulbücher, die zwar nicht den Lutherschen zu Liebe, aber aus Liebe zur Wahrheit manche Schäden der Kirche zugestehen, so ist doch die Lösung der Aufgabe, beiden Theilen gerecht zu werden, aus sachlichen Gründen fast unmöglich, wenn man nicht zu dem wenigstens evangelischerseits nicht zu billigenden Auswege, die Reformationsgeschichte ganz kurz zu behandeln, schreiten will. Nicht geringer ist die Schwierigkeit bei Darstellung der politischen Geschichte. Auch hier zeigt sich die Unmöglichkeit einer gleichmäßigen Darstellung für alle deutschen Schulen. „Aber sollte die Forderung eine unerfüllbare sein, daß jeder Theil in seinen Lesebüchern sich damit begnügte, die eigne Sache als eine große und schöne darzustellen, dem Gegner aber entweder ausdrücklich oder doch durch Stillschweigen die Achtung zu zollen, die ihm gebührt?" (Raumer). Sonach erscheint die Idee eines allgemeinen deutschen Volksschullesebuchs, von dem hier und da schon die Rede gewesen, von ihrer Realisirung noch sehr fern zu sein. Die Grundbedingung wäre doch, daß was kirchlich und politisch jetzt getrennt ist, sich wieder vereinigt hätte. Wie groß die

angedeuteten Schwierigkeiten nun auch sein mögen, festzuhalten ist jedenfalls die Forderung, daß sämmtliche Schullesebücher es als Hauptaufgabe zu betrachten haben, religiöse und nationale Gesinnung zu nähren und zu kräftigen, mit Vermeidung dessen, was geeignet ist, den bestehenden Riß zu erweitern. Der starre Confessionalismus befördert nicht die Religiosität, der engherzige Particularismus ist kein Boden für die Entwicklung des Nationalbewußtseins (vergl. Grube, Päd. Stud. und Kritiken, S. 294).

Nachdem wir bisher die Eigenschaften des deutschen Schullesebuches im allgemeinen darzustellen versucht, wären die Unterschiede zu erörtern, welche aus der Verschiedenheit der Schulen, für welche die Lesebücher bestimmt sind, hervorgehen. Man unterscheidet mit Recht nur zwei Classen von Lesebüchern: das Volksschullesebuch und das Lesebuch für höhere Schulen. Eins hat so gut wie das andere seine idealen, formalen, realen, das letztere in seinen höheren Stufen daneben noch literarhistorische Zwecke, das erstere daneben noch die Bestimmung, wenn nicht die Hauptquelle des Sachunterrichts zu sein, so doch denselben in höherem Grade zu unterstützen, als dies bei dem andern erforderlich ist. Daraus ergiebt sich sein größerer Reichthum an realen Stoffen. Aus seiner Bestimmung, Hauptquelle der Sprachbildung des Volkes zu sein, ergiebt sich die Forderung der Einfachheit, Schlichtheit, Volksthümlichkeit in der Auffassung und Darstellung. Einen wesentlichen Unterschied zwischen dem Volksschullesebuch und dem für höhere Schulen will man in neuerer Zeit, wie uns scheint mit Recht, nicht anerkennen. Beide verfolgen dasselbe Ziel, zum Theil mit denselben Mitteln. Nur die Rücksicht, daß das erstere den Schüler bis zum Abschluß seiner Bildung begleitet, bedingt hinsichtlich des Stoffes einige Abweichungen von den ersten Stufen des Lesebuchs für höhere Anstalten. Die Frage nun, ob für die verschiedenen Kategorien der höheren Schulen dasselbe Lesebuch zu brauchen sei oder nicht, wird verschieden beantwortet. Es giebt Bücher für Gymnasien, Real- und höhere Bürgerschulen und solche, die speciell für eine dieser Schulen bestimmt sind. Die Mehrzahl der Stimmfähigen scheint die Gemeinsamkeit des Lesebuchs zu wünschen. So erklärten sich kürzlich in Württemberg von 14 Stimmen 12 für den Gebrauch desselben Lesebuchs in den untern Classen der Real- und Lateinschulen. Nur wurde mit Rücksicht auf das größere Bildungsbedürfnis, welches an Realschulen der deutsche Unterricht zu befriedigen hat, für diese ein reicherer Stoff an Realien verlangt. Auf den oberen Stufen würde die Nothwendigkeit, dem Realschüler eine etwas eingehendere Kenntnis der altclassischen Literatur zu geben, außerdem noch die Aufnahme von übersetzten Stücken bedingen. Mit allem dem ist aber die Nothwendigkeit zweier verschiedener Lesebücher noch nicht bewiesen. Diese Ueberzeugung, nicht der Wunsch, ihren Lesebüchern eine größere Verbreitung zu ermöglichen, veranlaßt denn auch die Herausgeber, ihre Sammlungen für höhere Lehranstalten schlechtweg, nicht für eine Kategorie derselben zu bestimmen, obwohl es auch an einzelnen Ausnahmen nicht fehlt. — Eine auch nur einigermaßen begründete Angabe der Lesestoffe, welche den einzelnen Stufen oder Classen zuzuweisen sind, würde hier zu weit führen, da sie nur durch eine eingehende Erörterung der Eigenthümlichkeit der einzelnen Formen der Poesie und Prosa, Charakteristik zahlreicher Schriftsteller und Berücksichtigung der geistigen Entwicklung der Jugend zu stützen wäre. Wir verweisen auf die methodischen Schriften, die zu Ende dieses Aufsatzes genannt sind.

Die Lösung der bedeutungsvollen Aufgaben, welche dem Schullesebuch zugewiesen sind, hängt nun aber vor allem von der Thätigkeit des Lehrers ab. Vielleicht ist nirgends Umsicht, Sorgfalt, Energie und Freudigkeit in dem Maße erforderlich als bei Behandlung des Lesestoffs, nirgends ist die Gefahr, daß durch Mangel an jenen Eigenschaften der Unterricht desorganisirt werde und in einen Haufen zufälliger und willkürlicher Einwirkungen zerfalle, so groß als hier. Ein gutes Schullesebuch übt auch ohne Beihülfe des Lehrers einen bildenden Einfluß, wie jede gute Lectüre, aber zu dem, was es seiner Idee nach ist, zu einem Hauptquell für Geistes- und Herzensbildung, wie für die Entwicklung der sprachlichen Receptivität und Spontaneität wird es allein durch die Arbeit

des Lehrers. Wie zahlreich und mannigfaltig sind nicht die Uebungen, die an dem Lehrstoff vorgenommen werden müßen! Bei der Vielseitigkeit dieser unterrichtlichen Thätigkeit stets den Zusammenhang des Einzelnen mit dem Ganzen im Auge haben, jeden speciellen Zweck continuirlich verfolgen, keinen um des andern willen vernachläßigen, das erfordert einen hohen Grad des Wissens, Könnens und Wollens. Ein allgemein anerkannter pädagogischer Grundsatz verbietet, den Schüler zu gleicher Zeit mit vielerlei Dingen zu beschäftigen, weil er sonst in keinem Verständnis und Fertigkeit erlangt. Es ist daher durchaus erforderlich, daß die einzelnen Lesestücke je nach ihrer formellen Beschaffenheit und nach ihrem Inhalt einem bestimmten Plan zufolge dieser oder jener Uebung dienstbar gemacht werden, daß man sich hüte, an jedem alles zu üben. Zu einer gedeihlichen Benutzung des Lesebuchs ist daher die getreueste Präparation des Lehrers erforderlich. — Die Dienste, welche das Schullesebuch dem Unterricht zu leisten hat, reduciren sich im wesentlichen auf zwei Kategorien, es ist das Hauptmittel der Sprachbildung und ein Hülfsmittel für den Sachunterricht. Die erstere Bestimmung ist die wichtigere. Sie umfaßt die Förderung der Lesefertigkeit, die Einführung in das sprachliche und sachliche Verständnis des Einzelnen, wie des Ganzen, die mündliche und schriftliche Reproduction. Da die Methodik des Leseunterrichts in der Encykl. IV., 379 ff., des Sprachunterrichts I., 908—942 behandelt ist, so haben wir uns hier auf einige ergänzende Bemerkungen und literarische Nachweise zu beschränken. Rücksichtlich des Lesens möchten wir zunächst vor einem Experimente warnen, das mancher Lehrer auf die Autorität derer hin, die es empfehlen, vielleicht jetzt noch vorzunehmen versucht ist. Zerrenner (a. a. O. S. 92) verlangt, der Lehrer solle zuweilen selbst fehlerhaft vorlesen und von den Schülern die Fehler angeben und verbessern lassen. Auch Diesterweg (Anleit. I, S. 200) empfiehlt dies Mittel; besonders bei Schülern, die ihre Fehler nicht hören, solle der Lehrer nachlesen mit besonderer, recht greller Hervorhebung der Fehler; solche Carricaturen leisteten wichtige Dienste. Aber abgesehen von der nahe liegenden Gefahr, daß der Schüler durch die Uebertreibung seiner Fehler empfindlich berührt und schüchtern gemacht werde, wird die beabsichtigte Verdeutlichung, die durch das Nebeneinander des mehr und des weniger fehlerhaften Lesevortrages erreicht werden soll, doch viel besser dadurch erreicht, daß der Lehrer selbst gut vorliest oder durch fertige Schüler vorlesen läßt. Es ist gewiß heilsam, wenn er selbst das Geschäft des Vorlesens recht häufig übernimmt. Jedenfalls muß er die zu besprechenden poetischen und diejenigen prosaischen Stücke, in denen eine Empfindung sich lebhaft ausspricht, vorlesen, damit die Kinder „zuerst mit Empfindung hören lernen". (Hiecke). Dadurch erzeugt er eine vollkommnere Aufnahme in das Gemüth der Hörer, infolge deren dieselben richtiger lesen werden, weil sie lebhafter empfinden. Er erspart sich dadurch die Verbesserung einer Menge von Lesefehlern und die halbe Erklärung. Andere sind anderer Ansicht. In der Versammlung der schlesischen Gymnasial- und Realschuldirectoren 1867 wurde die Frage: Soll erst der Lehrer das zu besprechende Musterstück vorlesen? mit 20 gegen 8 Stimmen verneint. Leider ist aus dem Protokoll nicht zu ersehen, wie die Erörterung zu diesem Resultat führen konnte. Im Gegensatz hierzu glauben manche, daß das gute Vorlesen häufig jede andere Arbeit an dem Stücke überflüßig mache. Doch gilt dies gewiß nur für die obersten Stufen, und auch da nicht ohne Einschränkung. Eine dauernde Bereicherung seines Sprach- und Gedankenschatzes erfährt der Schüler nur durch angemessene Behandlung des Lesematerials. Nur die Besprechung des sprachlich und sachlich ihm Fremden, eine sorgfältige Zergliederung und Erklärung kann seine Sprach- und Geistesbildung fördern. Was das hierbei zu beobachtende Verfahren anbetrifft, so läßt sich die Summa aller Regeln in dem alten Satze zusammenfassen, für den neulich Hildebrand (a. a. O. S. 84) wieder ein Wort zu seiner Zeit gesprochen: Der Lehrer des Deutschen sollte nichts lehren, was die Schüler aus sich selbst finden können. Das ist eine Geistesgymnastik, deren Werth von niemand mehr verkannt, aber wohl nicht immer geübt wird, weil sie einen allzeit bereiten und kräftigen Helfer verlangt. Der Umfang der Erklärung und die Art und Weise der

Zergliederung werden einerseits durch die Beschaffenheit des Lesestücks, anderseits durch den Bildungsgrad des Schülers bedingt. Diese Factoren sind indes ziemlich unbestimmte Größen, darum ist es auch das Product; und wir dürfen uns nicht wundern, wenn die einen vor flüchtigem Lesen warnen, die andern vor eingehendem Erklären, das zum Zerklären, bei poetischen Stücken zu einem Zerpflücken der Blumen werde. Dieser Vergleich ist nachgerade so oft wiederholt worden, daß man ihn jetzt wohl als verbraucht bezeichnen kann. Zerpflückt denn nicht auch der Naturforscher die Blumen, um sie kennen zu lernen, und verliert er dadurch etwa die Empfänglichkeit für ihre Schönheit? Man sagt, das Lesestück solle als Ganzes wirken, was es könne. Ist es denn aber nicht vermöge der Natur des sprachlichen Darstellungsmittels so beschaffen, daß es erst zu Ende des Lesens zu einem Ganzen geworden ist, welches sich aus Theilen aufgebaut hat? Wenn nun auch zum Zweck der Betrachtung der einzelnen Theile, die ja auch wieder relativ ganz sind, eine Zergliederung und ein sechsmaliges Umdrehen der disjecti membra poetae stattgefunden hat, so kann der aus guten Gründen gestörte continuirliche Zusammenhang in jedem Augenblick, wo es der Lehrer will, durch Vorlesen des Ganzen wieder hergestellt werden. Die Ansicht, daß ein gründliches Verständnis des Gelesenen fast in allen Fällen nur durch gründliche Erklärung herbeigeführt werde, hat in den letzten Jahren wieder zahlreiche beredte Vertheidiger gefunden; so in Jeep (Neue Jahrb. von Fleckeisen und Masius, 94. Bd. 2. Abth. S. 245), der die Meinung zu widerlegen sucht, als brauche der Unterricht im Deutschen nicht mit derselben pedantischen Beachtung des Einzelnen und Kleinen, mit derselben Schärfe, Genauigkeit und Consequenz zu Werke zu gehen, wie in den classischen Sprachen. Dauernder Genuß sei nicht möglich ohne Verständnis, erst durch Arbeit komme man zum Genuß. Aehnlich äußert sich Klostermann (Beiträge zu einer method. Behandl. der deutschen Lectüre u. s. w. Progr. Burgsteinfurt 1865, S. 9). Daß hiermit nicht gemeint sei, der Text solle in Noten erstickt werden, ist selbstverständlich. Das Verständnis und die Aneignung des Lesestoffes ist die Hauptsache, die Erklärung lediglich Mittel zum Zweck. Hält man diesen Satz fest, so wird man eben so gewiß von Flüchtigkeit, wie von abstractem Reflectiren über den Gegenstand fernbleiben. Die Aneignung des Inhalts erfordert namentlich in der Volksschule die sorgfältigste Besprechung, weil die häusliche Erziehung hier weniger mithilft, die Kinder im Denken und Sprechen zu üben. Eine große Anzahl brauchbarer, zum Theil ganz vortrefflicher Anleitungen zu einer wahrhaft bildenden Behandlung des Lesestoffes ist vorhanden. Außer den bereits angeführten Schriften von Kellner, Diesterweg, O. Schulz, Otto nennen wir: Th. Eisenlohr, die Behandlung des Lesebuchs auf der Mittelstufe, nachgewiesen an 100 Lesestücken, in 2 Abth. 2. Aufl. 1863, 1867. C. Kehr, Theor. prakt. Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke, 4. Aufl. 1867. K. H. Holtsch, Sprachkundliches in der Volksschule, 1867; desselben Sprachliche Normal- oder Lernstoffe, I. Abth. 1868. C. Richter, Anleitung zum Gebrauch des Lesebuchs in der Volksschule, 3. Aufl. 1864. E. Förster, das Volkslied in der Volksschule, 2. Auflage 1868. H. Herzog das Sprüchwort in der Volksschule, 1868. A. Lüben, Grundsätze und Lehrgänge für den Sprach- und Leseunterricht, 3. Aufl. 1868. Lauckhard, Anleitung zum Unterricht im deutschen Stil für Volksschulen u. s. w., 1865. Sobolewsky, Magazin für Zergliederungen, I. Bd. 1868. Th. Ballien, Zwölf Fabeln Heys, 1865. H. Holtsch, die volksthümliche Literatur der deutschen Volksschullesebücher, Jugend- und Volksschriften, I. Th. 1. Heft 1868. F. Wetzel, der weltkundliche Unterricht in Landschulen. Ein Beitrag zur Verwerthung des Schullesebuchs, 1863. Bormann, Unterrichtskunde für evangelische Volksschullehrer, 8 Aufl. In fast allen diesen Schriften wird mit Recht der Hauptnachdruck auf die Aneignung des Inhalts und die damit untrennbar verbundene mehr oder weniger selbständige und freie Reproduction derselben gelegt; die Betrachtung der Form, onomatische, etymologische, grammatische Belehrung, Erörterungen aus dem Gebiete der Stilistik, Poetik, Metrik, alles das steht erst in zweiter Linie und erscheint vornehmlich um des Ersteren willen. Die Assimilation des geistigen und sittlichen Ge-

halts des nationalen Lebens, wie er in der Sprache seinen Ausdruck gefunden, gilt als die Hauptaufgabe des Sprachunterrichts; man versucht zu leisten, was Th. Waitz (Allg. Päd. S. 258) als Hauptforderung hinstellt: „Das Kind soll fortwährend durch Beispiel und eigne Uebung zu immer vollständigerer Aneignung des Schatzes angeleitet werden, der in der Sprache niedergelegt ist, ihn in seiner Reinheit bewahren und mit Freiheit zur Offenbarung seines Innern gebrauchen lernen". Mehrere der genannten Schriften sind auch den Lehrern des Deutschen an höheren Anstalten zum Studium dringend zu empfehlen; wenn diese auch vielleicht hier und da „unleidliche, pedantische Schulkünste" entdecken sollten, im ganzen dürfte eine sichere Aneignung der elementaren Behandlung des Lesestoffes vom größten Segen für ihren Unterricht sein. Namentlich sei hier auf die lichtvollen, von jeder Uebertreibung sich fern haltenden theoretischen Erörterungen in C. Richters Anleitung hingewiesen. Die sorgfältigsten Quellenangaben über die in Rede stehende Literatur liefert A. Lübens Pädagogischer Jahresbericht. — Hinsichtlich der Auswahl der durchzuarbeitenden Normalstoffe oder Musterstücke für die verschiedenen Seiten des Sprachunterrichts hat man sich mit Recht dafür entschieden, vornehmlich poetische Stücke, namentlich Volkslieder, zum Zweck der Gemüthsbildung zu behandeln, während das Sprüchwort und die lehrhafte Erzählung mehr der Verstandesbildung und den Zwecken der Sprachlehre dienen sollen, natürlich ohne in jedem Falle ausschließlich den einen Zweck zu verfolgen. Ueber die Zahl der sprachlichen Normalstoffe differiren die Ansichten. Während manche die ganze grammatische Belehrung an wenige Stücke angeknüpft wissen wollen, fürchten andere, daß dadurch Ueberdruß erzeugt werde, und wollen keineswegs, daß an jedem Stücke alles zur Sprache gebracht werde, was etwa in formeller Beziehung bemerkt werden könnte. Das letztere Verfahren ist gewiß das richtigere. Der Lehrstoff muß nach didaktischen Grundsätzen geordnet sein, darf nicht in der zufälligen Reihenfolge auftreten, die durch das Lesestück bedingt ist. Außerdem würde aus der Forderung, so wenig als möglich Stücke dem Unterricht zu Grunde zu legen, gefolgert werden müßen, daß dazu ein einziges zweckmäßig ausgewähltes genüge; an einem solchen ließe sich indes das Pensum jeder Stufe recht wohl repetiren, nicht aber ohne die Gefahr des Ueberdrusses entwickeln und gehörig üben. — Die Methode des anlehnenden Sprachunterrichts ist im allgemeinen als festgestellt zu erachten, mag auch die Praxis manche Verschiedenheiten bieten. Eine gründliche Erörterung der Methode, insbesondere des Verhältnisses zwischen Analyse und Synthese liefern die Aufsätze von K. Panitz: „Die neuesten Erscheinungen auf dem Gebiete des Sprachunterrichts" im 19. und 20. Jahrg. des Pädag. Jahresb. von A. Lüben. — Fast allgemein wird gegenwärtig anerkannt, daß die anlehnende Methode des Sprachunterrichts geistbildender ist, als die ältere, abstract grammatische; doch fehlt es jetzt auch nicht an solchen, die ihr mistrauen, „weil ihr die gehörige Ordnung und Uebersicht fehlt. Wenn auch der Lehrer sich einen Lehrgang nach der Beschaffenheit der zu betrachtenden Lesestücke gemacht hat, so daß dadurch alles wesentliche aus der Grammatik vorkäme und Wiederholungen vermieden würden, so würde doch der Schüler schwerlich diese Ordnung, die selbst vom geschicktesten Lehrer nicht ohne Mühe herzustellen wäre, warnehmen können, welches doch für denselben ebenso nothwendig sein dürfte" (H. Schüder, Progr. d. Gym. zu Altona 1865, S. 7). Aber die Natur macht es, wie O. Schulz bemerkt, mit dem Menschen nicht anders. Sie stellt ihn in die Fülle der Lebenserscheinungen und überläßt es ihm, sie nach und nach zu erfassen und zu verstehen. Auch kann der Lehrer durch zweckmäßige Gruppirung bei den Wiederholungen eine gewiße Uebersichtlichkeit herstellen. Ein zweites Bedenken ist durch Misverständnis der Anleitungen zum Gebrauch des Lesebuchs veranlaßt worden. Man hat vielfach geglaubt, man solle sämmtliche Uebungen, welche die Verfasser an die einzelnen Lesestücke geknüpft haben, in der Schule anstellen, und man hat demgemäß die Befürchtung ausgesprochen, daß man unter diesen Umständen nicht die rechte Lesefertigkeit erzielen und auch den geistigen Gesichtskreis der Schüler nicht hinlänglich erweitern könne. Aber es war keineswegs die Absicht der Verfasser, daß ihre Bücher so gebraucht werden sollten. Sie wollten nur zeigen,

wie mannigfache Aufgaben auf natürliche Weise an die Behandlung jedes Lesestücks sich anschließen (Eisenlohr). Sie wollten „den Lehrer bei seiner Vorbereitung für den Sprachunterricht nur zweckentsprechend unterstützen und fördern und ihn den Stoffreichthum eines Lesestückes überschauen lassen, nicht damit er alles durchnehme, was in der Anleitung stehe, sondern daß dieser Ueberblick für ihn Veranlassung werde, das auszuwählen, was der Eigenthümlichkeit seiner Schule entspreche" (Kehr). — Noch mehr Bedenken hat die Verbindung des Sachunterrichts mit dem Lesebuche erregt. Daß das letztere selbst auf den obersten Stufen ein Hülfsmittel des Sachunterrichts sei, bedarf keines Beweises. Freilich muß der Lesestoff, um in dieser Beziehung recht förderlich zu sein, so gewählt werden, daß die Lesestunden Anregung für die übrigen Lehrgegenstände gewähren und umgekehrt (vgl. O. Lange a. a. O. S. 17). Bestritten aber ist der in neuerer Zeit häufig aufgestellte und praktisch durchgeführte Satz, daß in der Volksschule das Lesebuch die Grundlage und der Mittelpunct des Sachunterrichts sei. Man befürchtet, daß dann zu vielerlei neben einander getrieben werde, daß eine Verbindung des Lesens, Sprechens, Schreibens, der Grammatik und der Realien ein Monstrum von Concentration erzeuge. Daß die Beschränkung des Realunterrichts auf die Aneignung der bezüglichen Stücke des Lesebuchs nur ein Nothbehelf sei, der durch die Verhältnisse der einclassigen Volksschule bedingt werde, ist fast allgemein anerkannt, selbst durch das Regulativ für die ev. Volksch. v. 3. Oct. 1854. Nach einem spätern Ministerialrescript (19. Nov. 1859) müßen übrigens in allen Schulen mit 30 Unterrichtsstunden 3 für Vaterlands- und Naturkunde verwandt werden. Aber aus jener Beschränkung folgt nicht mit Nothwendigkeit eine Desorganisation des Unterrichts, außer da, wo man in jeder Stunde alles treiben will; eine solche desultorische Beschäftigung mit den verschiedenen Objecten würde allerdings die größte Confusion erzeugen. Allein nichts hindert den Lehrer bei der Benutzung des Lesebuchs so zu Werke zu gehen, daß er bestimmte Stunden vorzugsweise der Geschichte, andre der Naturbeschreibung u. s. w. widmet. Schon die bloße Aneignung des Inhalts der lehrhaften Stücke auf demselben Wege, auf dem die Aneignung des übrigen Lesestoffes erfolgt, muß ein nicht unbedeutendes Wissen im Schüler absetzen, zumal ihm das weltkundliche Material nicht als bloßes Gedächtnisobject geboten wird, sondern in einer Gestaltung, wodurch es zu seinem Herzen spricht und seine Aufmerksamkeit in hohem Grade erregt. Um der Sicherung des Einzelnen willen ist es freilich nöthig, einen Complex zusammenhängender Kenntnisse herzustellen, und das erfordert eine nicht bloß gelegentliche Arbeit. Darin liegt auch zugleich die große Schwierigkeit der Methode, die aus dem im Lesebuch zerstreuten Material gewißermaßen ein musivisches Gemälde herstellen will. Es ist daher eine unbegründete Behauptung, daß die Lehrer um so bereitwilliger zum Anschluß der Realien an das Lesebuch sind, je weniger sie von jenen Dingen verstehen. Dieser Anschluß erfordert vielmehr eine klare Uebersicht über das ganze Gebiet, sorgfältige Vertheilung des Lesebuchmaterials über die Schulzeit, wohlberechnete Ausfüllung der Lücken, oft wiederholte Gruppirung und Zusammenfassung der Einzelheiten, mit denen der Schüler bereits bekannt ist. Man hat nun zur Erleichterung für den Lehrer mit Beziehung auf bestimmte Lesebücher Lehrgänge für die verschiedenen Disciplinen aufgestellt, so F. Wetzel für das Köpenicker, F. Jackisch und Schurig für das Münsterberger Lesebuch (Schulb. d. ev. Semin. Schlesiens X, 22. XVIII, 321). Immer aber bleibt dem Lehrer die Aufgabe, sich für seine speciellen Schulverhältnisse einen Stoff- und Lehrplan zu entwerfen, dem der im Lesebuch mitgetheilte Lehrstoff als Grundlage dient. Auch in der einclassigen Schule wird dann die Aneignung des Lehrstoffes nicht durch bloßes Lesen zu erzielen sein, sondern es sind alle Hülfen anzuwenden, die in dem mündlichen Vortrage des Lehrers und in der Veranschaulichung durch Karten, Naturproducte u. s. w. liegen. In der mehrclassigen Volksschule werden die betreffenden Stücke des Lesebuchs den selbständigen Unterricht in den Realien nur zu unterstützen haben. — Für die Behandlung der Schullectüre in höheren Anstalten sind außer den in d. Encykl. I, 330 und den von uns genannten Schriften noch folgende Abhandlungen

zu berücksichtigen: H. Bone, Progr. Bedburg, 1844. P. Riepl, Prog. Linz, 1851. R. Haid, Prog. Hedingen, 18⁵²/₅₃. Fr. Oebeke, Prog. Gymn. Aachen, 1862. A. Voigt, Prog. d. höh. Bürgersch. Neustadt-Eberswalde, 1866. Die Lehrpläne d. Realsch. zu Lippstadt, Prog. 1863, des Gymn. zu Frankfurt a. O., 1866, zu Burg, 1867 und vor Allem: Pädagogische Briefe von Fr. Rieck, 1867, S. 218 ff. **Marg.**

Schulordnung. Dies Wort ist hier zu verstehen in dem Sinne von Verordnung der obrigkeitlichen Behörden in Betreff der Schulen, nicht in dem Sinne, wie es seiner Entstehung und dem weiterverbreiteten Sprachgebrauche nach genommen werden könnte, wonach es die in der Schule überhaupt oder in einer bestimmten Schule bestehende oder festzustellende und einzuführende Ordnung bezeichnet, welche wir unter dem Artikel „Schulgesetze" besprochen haben. Ueber die daher sich ergebende Unterscheidung von „Schulgesetz, Schulgesetzen, Schulstatuten" rc. s. die betreffenden Artikel. Wir haben hier hauptsächlich den Unterschied von Schulgesetz und Schulordnung oder Schulverordnung festzuhalten. „Schulgesetz" umfaßt die von der gesetzgebenden staatlichen Macht (dem Fürsten in absoluten, den gesetzgebenden Factoren in constitutionellen Staaten) mit gegenseitiger Uebereinstimmung und allgemein verbindlicher Kraft erlassenen Bestimmungen über die Rechtsverhältnisse der Schule, „Schulordnung" dagegen die auf Grund der allgemeinen gesetzlichen Bestimmungen von der Regierung für sich getroffenen Anordnungen und publicirten Erlasse.

In wenigen deutschen Staaten besteht ein eigentliches Schulgesetz im obigen Sinne, in Preußen enthält das Allgemeine Landrecht vom Jahre 1794 in Theil II, Titel 12, § 1, 2, 9—11, 54, 65, 76, 77, 133 und Titel 2, § 74, 75, Titel 18, § 34 und die Verfassungsurkunde vom 31. Januar 1850 Artikel 14, 15, 21, 22, 23, 26 und 112 die einzigen dahingehörenden Bestimmungen. Das in § 26 in Aussicht gestellte allgemeine Schulgesetz, welches das ganze Unterrichtswesen regeln sollte, ist noch nicht erlassen. Bis dahin bleibt es bei den bisher bestehenden und gültigen gesetzlichen Verordnungen und Bestimmungen. In früheren Zeiten, wo theils staatliche und kirchliche Einrichtungen noch weniger als jetzt getrennt waren, theils die Schule in engerem Zusammenhange mit der Kirche stand und weil von ihr ausgegangen auch wesentlich von ihr abhängig war, vertraten die Kirchen und Schulordnungen, wie sie Vormbaum in seiner Sammlung (Kirchen- und Schulordnungen 3 Thle. 1860—1863) zusammengestellt hat, die Schulgesetze und Schulordnungen in dem modernen Sinne. Auch konnten dieselben bald nicht mehr der weitgreifenden Bedeutung der Schule in unserer Zeit genügen. In Preußen war das Schulwesen bei der schnellen Entwicklung, welche es nahm, bald über den landrechtlichen Rahmen hinausgewachsen und hatte das Verlangen nach einem neuen Unterrichtsgesetze erregt, welches in § 7 der Consistorialinstruction vom 23. Oct. 1817 und in § 18 der Regierungsinstruction von demselben Datum verheißen, aber nicht zur Ausführung gelangt war.*)

Die gesetzgeberische Thätigkeit der Nationalversammlung von 1848 und der Kammern von 1849 berücksichtigte auch das Unterrichtswesen (Schulpflicht, Recht zu unterrichten und Schulen einzurichten, Beaufsichtigung und Erhaltung derselben, Rechte und Pflichten der Lehrer) und wies auf ein demnächst zu erlassendes Unterrichtsgesetz hin, bis zu dessen Erlasse es nach Art. 112 der Verfassung hinsichtlich des Schul- und Unterrichtswesens bei den bisher geltenden gesetzlichen Bestimmungen und Ordnungen sein Bewenden behalten sollte. Ein solches Unterrichtsgesetz ist bis jetzt, obwohl öfter verlangt und angekündigt, noch nicht erschienen. Daher ist „die preußische Schulgesetzgebung auf der Grundlage weniger allgemeiner Bestimmungen im Verwaltungswege fortgeschritten, nicht systematisch einen fertigen Plan ausbauend (was oft zu sehr unpraktischen Versuchen geführt hat), sondern die Entwicklung begleitend, welche durch die inneren Gesetze des deutschen

*) S. Rönne das Unterrichtswesen des preußischen Staates. Th. 1, S. 222 Mitte.

Geisteslebens bestimmt wird". *) Es ergiebt sich hieraus sehr leicht, daß durch diese Art der Entwicklung des preußischen Schulwesens dem Wege der Verordnungen ein viel ausgedehnterer Raum geöffnet war, da die eigentliche Gesetzgebung so gut wie ganz zurücktrat. Diese Umstände sind besonders den Gymnasien zu gute gekommen: sie haben in Betreff der meisten Lehrobjecte und Einrichtungen eine langjährige und bewährte Ueberlieferung für sich; ihre Entwicklung ist eine natur- und sachgemäße; die sie betreffenden Bestimmungen der Behörden beschränken sich auf Verordnungen, welche auf Veranlassung besonderer Momente oder Stadien derselben erlassen sind. Weniger günstig steht es mit den Realschulen, was namentlich aus einer Vergleichung der für diese und jene erlassenen Verordnungen erhellt. Auch die letzteren sind nur auf dem Wege der Verordnungen entstanden, aber man hat ihnen nicht Zeit gelassen, sich von innen heraus zu entwickeln und die bei der praktischen Ausführung gemachten Erfahrungen zu benutzen. Der Leitungsplan derselben ist unter Berücksichtigung der aufgestellten Forderungen nach einem bestimmten System und scheinbar mehr aus einem Gusse gemacht, als der der Gymnasien, hat aber die Bedürfnisse des praktischen Lebens nicht immer richtig würdigen können.

Für das Volksschulwesen in Preußen gelten außer den Bestimmungen des Allgem. Landrechts und mehreren Verordnungen, welche auf Grund jener Bestimmungen von Provincialbehörden für einzelne Provinzen oder Regierungsbezirke mit Genehmigung der oberen Behörden erlassen worden sind, besonders die Regulative vom 1., 2. und 3. Okt. 1854 über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschulunterrichts (s. den Art. Schulregulative)!

Als Grundlagen für das gesammte höhere Schulwesen in Preußen lassen sich ansehen: a) das Edict vom 12. Juni 1810 wegen Prüfung der Candidaten des höheren Schulamts nebst dem dazu gehörigen Reglement vom 20. Apr. 1831, und das Reglement vom 12. Dec. 1866; b) die von den Provincialschulcollegien für die Anstalten der betreffenden Provinzen erlassenen Instructionen für die Lehrer, die Classenordinarien und die Directoren; c) die Instruction vom 8. März 1832 über Entlassungsprüfungen in den höheren Bürger- und Realschulen, und die Unterrichts- und Prüfungsordnung der Realschulen und höheren Bürgerschulen vom 6. Oct. 1859; d) das Reglement vom 4. Juni 1834 und 12. Jan. 1856 für die Prüfung der zu der Universität abgehenden Schüler; e) die Circularverfügung vom 24. Oct. 1837 und 7. Jan. 1856, enthaltend die für den Unterricht und die Zucht auf den Gymnasien getroffenen allgemeinen Anordnungen.

Wie in Preußen, wurden auch in andern deutschen Staaten im Jahre 1848 Forderungen nach Reformen des Schulwesens und nach gesetzlicher Feststellung desselben laut, freilich oft sehr ungemessene und am heftigsten von denen ausgesprochen, die am wenigsten mit dem Schulwesen und seinen Bedürfnissen vertraut waren. In manche Landesverfassungen wurden einzelne Paragraphen über das Unterrichtswesen aufgenommen, blieben aber entweder wie jene überhaupt unausgeführt, oder hatten, wenn jene in die Wirklichkeit traten, wenig Bedeutung, da sie in der Regel nichts positives gaben, sondern nur auf später zu erwartendes hinwiesen. Besondere Schulgesetze blieben, wo es überhaupt zu ihrer Ausarbeitung kam, gewöhnlich nur Entwurf; sicherlich nur zum Heil der Schule. Die Bewegungen von 1848 waren für keine gesunde Gesetzgebung geeignet, am wenigsten für Kirche und Schule. Aber lange vor 1848 hat es in vielen deutschen Staaten nicht an eingehenden sorgsamen und anerkennungswerthen Bemühungen um die Schulgesetzgebung gefehlt, wenn auch die Ergebnisse derselben meistentheils nur in Form von Verordnungen hervortraten, öfter auch im Anschluß an die älteren Kirchen- und Schulordnungen.

Mit Schulordnungen dieser Art war Hessen allen übrigen deutschen Ländern vorangegangen; ihm war Württemberg im J. 1559 gefolgt und ebendadurch Muster für viele andere deutsche Länder in Betreff der Begründung eines eigentlichen Volksschul-

*) Wiese, Verordnungen und Gesetze 1867 Th. 1. Vorr. IV.

wesens geworden. Als besonders anerkennungswerth ist hervorzuheben, daß in dieser Verordnung Cap. IV. das Christenthum als das Hauptwerk der Schule bezeichnet wird: „Schulen seien nicht anzusehen als eine bloße Bereitung zum bürgerlichen Leben, sondern als Werkstätten des Heiligen Geistes, darinnen die Kinder zur Furcht Gottes sollen angewiesen werden." Uebrigens umfaßt diese, wie alle späteren Schulordnungen in Württemberg nicht bloß das niedere, sondern auch das höhere Schulwesen. In Bezug hierauf verdient noch eine besondere Erwähnung die „Ordnung des Gymnasiums in Stuttgart vom Jahr 1686," durch welche das vom Herzog Christoph errichtete Pädagogium zu Stuttgart in ein Gymnasium illustre umgewandelt wurde. Zu Anfang dieses Jahrhunderts erfuhr das Unterrichts- und Schulwesen in Württemberg eine abermalige Regelung auf dem Wege der Verordnungen, infolge deren im J. 1808 eine katholische, im J. 1810 eine evangelische Schulordnung erschien, durch welche namentlich die äußeren Verhältnisse der Schule geordnet wurden. Ueber das unter dem 24. Sept. 1836 erlassene, im J. 1848 revidirte, dann aber wieder in einem der Revision entgegengesetzten Sinne geänderte Volksschulgesetz s. d. Art. Württemberg. Für die gelehrten Anstalten Württembergs erschien 1848 der Entwurf einer neuen Schulordnung, der jedoch nie vollständig ins Leben getreten ist.

In Sachsen wurde außer einer allgemeinen Schulordnung nach Muster der württembergischen vom J. 1559 eine besondere ausführliche Schulordnung mit genauen Schulgesetzen vom Kurfürsten Moritz für die von ihm gegründeten drei Landes- oder Fürstenschulen zu Pforta, Grimma und Meißen gegeben. Andere Schulordnungen mehr localer Bedeutung erschienen daselbst bis 1773. Wichtiger für Sachsen wie für das deutsche Unterrichtswesen überhaupt ist die unter dem 14. März 1773 publicirte neue Schulordnung*), welche eine vollständige Reorganisation des gesammten höheren, mittleren und niederen Unterrichtswesens bezweckte. Der erste Theil berücksichtigte die Fürsten- und Landesschulen, der zweite die lateinischen Stadtschulen, beide von dem Professor Ernesti zu Leipzig infolge des ihm vom Kirchenrathe unter dem 6. März 1766 ertheilten Auftrages entworfen und bereits im April desselben Jahres eingereicht, der dritte die deutschen Stadt- und die Dorfschulen, in gleichem Auftrage von dem Superintendenten Christoph Heymann zu Meißen verfaßt. Auch diese Schulordnung, obwohl sie schon die Unterweisung „in allerlei Nützlichem" aus der Erdbeschreibung, Weltgeschichte, Naturkunde u. s. w. verlangt, erkennt doch für die deutschen Schulen den eigenthümlichen Beruf der Volksschule vollkommen an; denn sie geht aus von dem inneren Zusammenhange der christlichen Volksschule und der christlichen Familienerziehung und baut darauf als leitendem Grundgedanken die ganze Schulordnung auf. Der erste Satz des dritten, die Volksschule betreffenden Abschnitts lautet: „Alle christlichen Eltern sind schuldig, sobald ein von Gott geschenktes und anvertrautes Kind seinen Verstand einigermaßen zu gebrauchen und die Muttersprache zu verstehen anfängt, zu dessen Unterweisung in der Erkenntnis Gottes den Grund zu legen, auf den in Schulen künftig soll gebaut werden. Auch sind, nächst den Eltern und wenn diese zeitlich versterben, die Vormünder —— Taufzeugen — davor zu sorgen verbunden — — daß das getaufte Kind, was zur Seligkeit zu wissen und zu glauben vonnöthen ist, gelehrt werde." — (Vormbaum a. a. O. Th. 3. S. 670). — Von den zehn Capiteln, in welchen die Schulordnung für die drei Fürstenschulen sehr ausführlich abgefaßt ist (sie füllen bei Vormbaum a. a. O. 35 Druckseiten), enthält das IX. Cap. in 30 Paragraphen die Principien und Vorschriften, nach welchen die Lehrer die Zucht ausüben sollen, das X. Cap. in 12 Paragraphen die Vorschriften für das Verhalten der Knaben. Sachsen hat hinsichtlich der höheren Schulbildung, besonders auf Grund der altclassischen Sprachen, stets einen der ersten Plätze in Deutschland eingenommen, aber auch für die Volksbildung auf das beste gesorgt. Ein Volksschulgesetz besaß es seit dem 6. Juni 1835, das durch ein Gesetz vom 3. Mai 1851 einige Ver-

*) Vormbaum a. a. O. Th. III. S. 613—699. Weber, Systematische Darstellung des im Königreich Sachsen geltenden Kirchenrechts 2 Th.

änderungen erhielt, während ein vollständiger Reorganisationsentwurf nach liberalem Muster wieder bei Seite gelegt wurde.

Eine der wichtigsten und ausführlichsten Schulordnungen des 18. Jahrhunderts ist die kurfürstlich braunschweigisch-lüneburgische vom J. 1737, die nicht als Theil einer Kirchenordnung, sondern selbständig als Schulordnung publicirt wurde. Sie war unter der Leitung der Landesregierung (Georgs II., Königs von England) und des Consistoriums, besonders nach den Vorschlägen des Consistorialdirectors Toppen und des Consistorialraths Guden von dem Rector Budtstedt zu Osterode verfaßt und von J. M. Gesner revidirt. (Vormbaum a. a. O. Th. III, S. 358—434.) Wir können in Betreff derselben auf Band III. S. 276 ff. Hannover von Gessers verweisen.

In Bayern wurden eingreifende und förderliche Bestimmungen für das Schulwesen erst unter dem Kurfürsten Maximilian Joseph (1745—1777) gegeben, zunächst für das höhere Schulwesen (1758 Stiftung der Akademie der Wissenschaften), seit 1765 auch für das katholische Volksschulwesen, um welches sich besonders der Benedictiner Heinrich Braun verdient machte, 1770 durch die Schulordnung für die deutschen Schulen, ferner durch die kurfürstliche Schulordnung für die bürgerliche Erziehung der Stadt- und Landschulen in Bayern vom 8. Aug. 1778. In der Verordnung vom 23. Dec. 1802 wurde die allgemeine Schulpflicht der Kinder von 6—12 Jahren ausgesprochen und dadurch „eine Fundationsurkunde des neueren deutschen Schulwesens Bayerns“ gegeben. Eine neue Regelung des bayerischen Schulwesens erfolgte im J. 1808; von diesem Jahre an datirt auch die Thätigkeit des Kirchen- und Schulraths Heinrich Stephani zu Augsburg (s. d. Art.). Die confessionelle Trennung der niederen Schulen hat sich erhalten. In Betreff der neueren Gesetzgebung s. d. Art. Bayern.

In Baden wurde die erste nachhaltiger wirkende Schulordnung unter dem 3. Mai 1754 veröffentlicht und 1768 ein Schullehrerseminar gegründet; 1803 unter dem 13. Mai erschien ein Reglement über die Organisation der gemeinen und wissenschaftlichen Lehranstalten. — An Stelle der Verordnungen erschien unter dem 28. August 1831 ein besonderes Gesetz über die Volksschule. Weiteres in dem Art. Baden.

Eine vortreffliche Schulordnung (institutio juventutis in Paedagogiis illustribus inferioris palatinatus)*) für das höhere Schulwesen hat die frühere Kurpfalz schon vom J. 1615 aufzuweisen; sie ist mit vieler Einsicht und Genauigkeit in Bezug auf Einzelheiten namentlich des Leitungsplans abgefaßt; aber eine Durchführung derselben war damals nicht möglich; erst nach dem westfälischen Frieden kam diese Schulordnung als ein allgemeines Regulativ für sämmtliche Gelehrtenschulen der Pfalz zur Geltung und behauptete dieselbe bis zum Ende des 18. Jahrhunderts. Erst 1790 erhielt das Pädagogium zu Heidelberg an Stelle derselben eine durch den nachherigen Rector Abegg verfaßte Schulordnung (abgedruckt in Wundts Magazin für die Kirchen- und Gelehrtengeschichte des Kurfürstenthums Pfalz B. II. S. 189—209).

Von den Verordnungen über das Unterrichtswesen in Oesterreich (s. d. Art.), dessen Betrachtung in den früheren Zeiten streng genommen nicht zu unserer Aufgabe gehört, sei nur erwähnt, daß Maria Theresia (s. d. Art.) im Jahre 1774 durch den Abt Felbiger, welchen sie aus Schlesien berufen hatte, die allgemeine Schulordnung vom 6. Dec. 1774 aufstellen ließ, durch welche ein durchgreifendes System des Volksschulwesens für den ganzen österreichischen Staat geschaffen wurde, das erst in diesem Jahrhunderte seit 1820 durch die Jesuiten, und 1848 durch die politischen Bewegungen einige Abänderungen erlitt. Das Unterrichtswesen ist vollständig vom Staate organisirt; dem gegenüber beansprucht die römisch-katholische Kirche in der neueren Zeit, seitdem der Staat aufgehört hat confessionell katholisch zu sein, die Volksschule mit dem confessionellen Religionsunterricht zu übernehmen, und sucht sich den letzteren, wo er durch Staatseinrichtungen, namentlich der letzten Jahre, ihr entrissen zu werden droht, durch Errichtung eigener

*) Vormbaum a. a. O. Th. II. S. 135—176. Hautz Neckarschule zu Heidelberg S. 65 u. ff.

Schulen, namentlich im Anschluß an Klosterseminare, zu wahren. Von diesem Streben geleitet hat sie auch den Erlaß vom 23. April 1850 erwirkt, durch welchen den Bischöfen das Recht zur Anstellung und Entlassung der (kath.) Religionslehrer übertragen wurde. Die Verfassungsveränderungen der neuesten Zeit in Oesterreich sind nicht ohne bedeutenden Einfluß auf die Leitung und Einrichtung der Schule, namentlich der Volksschule, geblieben, so sehr auch die katholische Kirche mit aller Macht und Entschiedenheit ihren Einfluß auf die Gestaltung derselben geltend zu machen sucht. Das Unterrichtsgesetz, dessen Annahme gesichert zu sein scheint, wird nach seinen sehr liberalen Bestimmungen voraussichtlich einen heftigen und langdauernden Kampf zwischen beiden Gewalten erregen.

Nach dieser kurzen historischen Uebersicht über die gesetzgeberische Thätigkeit der für evangelische Schulen wichtigsten Staaten wird es zunächst die Aufgabe sein nachzuweisen, wie nach solchen allgemeinen Verordnungen die Ordnung der einzelnen Schulen zu gestalten ist, und dabei besonders die Frage zu beantworten, ob die staatlichen Bestimmungen so sehr ins einzelne gehen und so gleichmäßig für alle getroffen werden sollen, daß sie ohne weiteres für die einzelnen Anstalten angewandt und nur ein Unterschied nach den verschiedenen Gattungen derselben (Gymnasien, Realschulen, Fachschulen, Elementarschulen) gemacht werden soll, oder ob aus den allgemeinen Verordnungen besondere Bestimmungen nach den localen Verhältnissen und Bedürfnissen der einzelnen Schulen entnommen und festgestellt werden sollen. Die schärfsten Gegensätze bilden in dieser Beziehung England und Frankreich, nur daß man in England von eigentlichen Schulverordnungen nicht sprechen kann. In England herrscht nämlich Individualisirung und Freiheit der einzelnen Anstalten von staatlichen Schulgesetzen, in Frankreich Uniformirung der Anstalten bis zu dem Grade, daß in allen Volksschulen durch das ganze Land dasselbe Pensum bis auf die gleiche Seite des Lesebuchs oder des Autors getrieben werden muß. *)

Das Richtige wird auch hiebei, wie gewöhnlich, in der Mitte liegen; eine einheitliche Unterrichtsbehörde (Staatsregierung, Unterrichtsminister oder dgl.) erläßt nach den bestehenden Landesgesetzen die allgemein geltenden Grundsätze und Bestimmungen in der Form von Verordnungen und achtet als lebendiges Organ darauf, daß die allgemeine Ordnung in der Ausführung der einzelnen Anstalten gewahrt bleibe, läßt aber denselben für die Feststellung der Localordnung nach der Mannigfaltigkeit der localen Verhältnisse, wie nach der Eigenthümlichkeit der leitenden Persönlichkeiten, einen möglichst freien Spielraum. So ist z. B. von dem preußischen Unterrichtsministerium auf besondere Veranlassung (theils zur Beachtung für die Wissenschaftlichen Prüfungscommissionen, für die Prüfungen der Schulamtscandidaten pro fac. doc., theils zur Nachachtung für die höheren Lehranstalten der 1866 neuerworbenen Provinzen) ein nach Classen und Lehrobjecten detaillirter Lehrplan für die Gymnasien und Realschulen erster Ordnung bekannt gemacht (Wiese, Verordnungen und Gesetze S. 57—74), aber ausdrücklich dabei bemerkt worden, derselbe habe nicht die Bedeutung eines allgemein verpflichtenden Normalplans, sei vielmehr nur als ein vom Ministerium gebilligtes Beispiel anzusehen, auf welche Weise die allgemeinen Vorschriften für die Lehrverfassung dieser Anstalten im einzelnen zweckmäßig zur Ausführung gebracht werden können." „Die Ausführung der allgemeinen Vorschriften kann bei Feststellung des Wesentlichen eine vielfach davon abweichende sein je nach den besonderen Verhältnissen der einzelnen Anstalten und nach der Freiheit, welche für die Individualisirung des Allgemeinen auf diesem Gebiet überall gestattet ist." Leichter,

*) Die Allgem. Augsb. Zeitung von 1855 Nro. 330 giebt einen Bericht, in dem erzählt wird, ein französischer Geistlicher habe die Uhr aus der Tasche ziehend dem Gaste erklärt: „In diesem Augenblick wird in allen Lyceen Frankreichs dieselbe Seite desselben Autors übersetzt." Und in der französischen Volksschule steht es so, daß nach einem Berichte derselben Zeitung vom J. 1861 Nr. 151, Beilage, alles wie ein Uhrwerk eingerichtet ist und von Viertelstunde zu Viertelstunde überall ganz dasselbe nach Vorschrift getrieben werden muß. (Palmer Pädagogik 3. Aufl. S. 494).

aber auch nothwendiger erscheint es, für die Volksschulen einen übereinstimmenden Lectionsplan (s. Lehrplan) festzustellen, da theils der Umfang der Lehrobjecte nur ein beschränkter, theils die Uebereinstimmung über dasjenige, was unter allen Umständen geleistet werden muß, eine viel größere ist, als in Betreff der Ziele anderer Lehranstalten. Aber gerade bei den Volksschulen sogar eines und desselben Landes wird es sich bald als unausführbar erweisen, einen Lehrplan für alle anzufertigen. Denn bei diesen ist eben die Verschiedenheit der localen Verhältnisse sehr groß und deren Einwirkung auf die Volksschule viel bedeutender, als auf höhere Lehranstalten. So wird namentlich die Unterrichtszeit sowohl hinsichts der Tagesstunden, als besonders hinsichts der Jahreszeit (Ferien) vielfach von localen Verhältnissen bedingt sein.*)

Aber auch hinsichts der Lehrpensen und Lehrziele muß zwischen der einclassigen, dürftig ausgestatteten Schule eines kleinen, vielleicht nur von Arbeiterfamilien bewohnten Dorfes und der mehrclassigen eines großen, viele ausgedehnte Bauerngüter umfassenden Dorfes ein sehr bedeutender Unterschied herrschen, der sich natürlich bei einer städtischen Elementarschule wesentlich steigert. Daher es auch schon eine Verfügung des preußischen Unterrichtsministeriums vom 7. März 1835 für angemessen erachtet, daß „für die Lehrpläne der Elementar- und niederen Stadtschulen von den Provincialschulcollegien nur die allgemeinen Grundzüge festgestellt, die Prüfung und Genehmigung der speciellen Pläne aber den einzelnen Bezirksregierungen überlassen werden. — Auch das Regulative vom 3. Oct. 1854 giebt nur „Grundzüge, betreffend Einrichtung und Unterricht der evangelischen einclassigen Elementarschule" (s. Schulregulative). Diese Grundzüge haben mehrfache Ausführungen und Erläuterungen für Anwendung in bestimmten Fällen erfahren, namentlich um dem Lehrer und Specialinspicienten der Schule Beispiel und Anweisung für die praktische Benutzung zu geben (vgl. Bormann Schulkunde in 4 Theilen, Berlin 1855 ff.).

Je höher die Schulen, je gegliederter ihr Organismus, je umfangreicher die Unterrichtsobjecte zur Erreichung der von ihnen erstrebten Ziele sind, um so mannigfaltiger und ausgedehnter werden auch die Verordnungen sein müßen, welche für dieselben maßgebend und bestimmend sein sollen. Sie werden niemals entbehrt werden können, selbst auch nicht in den Ländern und Staaten, in welchen die Gesetzgebung oder vielmehr die gesetzgeberischen Gewalten Zeit gehabt haben, ihre Thätigkeit auf die Schulgesetzgebung in eingehender Weise auszudehnen; diese wird sich stets mehr oder weniger mit der Feststellung der äußeren Verhältnisse der Schulen nnd Lehrer sowohl an sich als zum Staate, zur Kirche, zur Familie, und mit Aufstellung gewißer allgemeiner Principien über Ziel, Leitung, Rechte und Pflichten der Schulen zu begnügen haben, die eigentliche lebensvolle Entwicklung derselben muß doch den besonderen technischen Behörden überlassen bleiben. Diese können aber ihre Wirksamkeit im allgemeinen nur durch Verordnungen oder Schulordnungen ausüben, wie bedeutend auch im einzelnen und bei einzelnen Anstalten die persönliche und somit unmittelbare Einwirkung sein mag.

Daher wird eine Schulordnung zuerst die verschiedenen Gattungen der Schulen, neben den gemeinsamen Grundlagen die besonderen Eigenthümlichkeiten derselben nach Zweck und Ziel und Mitteln zur Erreichung derselben zu unterscheiden, die Ressortverhältnisse d. h. die Aufsichtsbehörden nach der localen oder provincialen Verwaltung anzugeben, namentlich aber die Lehrpläne für die verschiedenen Lehranstalten aufzustellen haben. Durch die Lehrpläne wird bestimmt, in wie viel Stufen der Unterricht im allgemeinen geregelt sein, wie viel untergeordnete Classen die Schulen umfassen, welche Unterrichtsgegenstände überhaupt und in welchem Umfange nach Classen und wöchentlichen Stunden sie getrieben, durch welche häusliche Arbeitszeit und durch welche Arbeiten sie unterstützt,

*) Zu vgl. der Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen von Goltzsch im Schulblatt für die Prov. Brandenburg. Jahrg. 1851. Eisenlohr „über die verschiedenen Rücksichten, welche bei Entwerfung eines Lectionsplanes in Betracht kommen," Blätter aus Süddeutschland 1844 I. S. 1 ff. Bormann Schulkunde Th. 1. S. 97—99.

bis zu welchem Ziele sie in den einzelnen Classen und bis zu welchem überhaupt auf der Schule geführt werden sollen. Daran schließt sich die Bestimmung über die Benutzung der Lehrmittel, Lesebücher u. s. w., über das Alter der aufzunehmenden Schüler im allgemeinen, über die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden nach den verschiedenen Stufen und Classen, über die Vertheilung derselben nach den Tageszeiten, und die Unterbrechung derselben durch Zwischenpausen, über die etwaige Dispensation von gewißen Unterrichtsstunden oder Objecten (z. B. wie weit die Verpflichtung zur Theilnahme am Gesangunterrichte, am Turnunterrichte auszudehnen ist), über die Versetzung in höhere Classen, die Entlassung von der Schule, die Ertheilung von Schulzeugnissen (halb- oder vierteljährlichen — den Censuren, Abgangszeugnissen), die Geltung und Bedeutung derselben oder der durch solche Zeugnisse ertheilten Berechtigungen. Unter den letzteren erfordern genauere und ausführliche Bestimmungen diejenigen Zeugnisse, welche durch eine besondere Prüfung zu Ende der Schulzeit erlangt werden, auf Gymnasien die Zeugnisse der Reife für die Universität, auf anderen Schulen die Zeugnisse der Reife für die von der betreffenden Anstalt festgehaltenen Ziele und das dazu erforderliche Maß der Kenntnisse.

Durch die allgemeine Schulordnung müßen auch die allgemein zu feiernden Schulfeste, die öffentlichen Prüfungen, die Feier des Geburtstags des Landesfürsten, die Ferienzeiten nach Dauer und Jahreszeit angeordnet werden. Aus derselben müßen auch die mit Rücksicht auf die Verhältnisse der besonderen Anstalt zu entwerfenden Schulgesetze (s. d. Art.) entnommen werden.

Da endlich die Schule nicht bloß Unterrichts-, sondern auch Erziehungsanstalt sein, die Schüler an Leib und Seele pflegen, sie körperlich gesund erhalten und kräftigen, und geistig zur Sittlichkeit, Ordnung und Wohlanständigkeit erziehen soll: so muß die Schulordnung auch vorschreiben, wie schädliche Einflüsse auf den Körper abzuwenden, die Gesundheit, Kraft und Gewandtheit des Körpers zu fördern seien. In erster Beziehung also, welche Anforderungen an ein Schulzimmer, besonders nach Licht und Luft zu stellen sind, wie auf ordentliche Haltung des Körpers zu achten, Kurzsichtigkeit zu vermeiden, wie Arbeit und Muße in das rechte Verhältnis zu setzen, wie Schüler vor Schamlosigkeit und Unkeuschheit zu bewahren sind. In der zweiten Beziehung ist Aufenthalt in freier Luft und Bewegung, namentlich in den Zwischenminuten, und besonders das Turnen zu empfehlen. — Hinsichts der geistigen Erziehung hat die Schulordnung anzugeben, wie auch durch Pflege des religiösen und sittlichen Gefühls und Lebens ein guter Geist in der Schule gebildet, wie Gehorsam, Ordnungsliebe, Wahrhaftigkeit, Sittenreinheit und Lerneifer verbreitet und gefördert werden können. — Zur Abwehr von Störungen der Zucht und Ordnung sind auch Strafen anzuordnen gegen diejenigen, welche sich der Ordnung der Schule nicht fügen wollen, sondern dieselbe ihrerseits stören und die Lösung der Schulaufgabe hindern, Strafen, die bis zur Ausschließung aus der Schule gesteigert werden können. **Gottschick.**

Schulpflichtigkeit s. d. Art. Schulzwang.

Schulprämien (Schulpreise). Dem aus den lateinischen Schulen her eingebürgerten lateinischen Worte Prämie (praemium) entspricht das deutsche „Preis“ in viel höherem Grade, als Lohn oder Belohnung. Preis, wie Prämie, setzt unter denen, welchen sie ertheilt wird, ein Bewerben, ein Arbeiten oder Bemühen zu dem Zwecke voraus, eine Auszeichnung oder Belohnung unter mehreren oder mit den Besten unter vielen zu erhalten. Wenn diejenigen, die unter mehreren das Beste geliefert oder zur Erreichung eines Zweckes am meisten beigetragen, ihre Aufgabe am vollständigsten gelöst haben, unerwartet und nachträglich, ohne daß sie bei dieser Arbeit daran dachten oder denken konnten, etwas gutes zu Theil wird, so kann man dies als eine B e l o h n u n g bezeichnen, nicht als einen Preis oder eine Prämie. Mit dem Begriffe dieser beiden Wörter ist entschieden die E r w a r t u n g einer solchen Belohnung als Folge der gelungenen Arbeit, der Mühe und der Anstrengung verknüpft und damit wird diese aufgefaßt als ein Bewerben, als ein Ringen und Kämpfen um einen Preis. Diese

Unterscheidung ist für die Beurtheilung der Schulprämien oder Schulpreise, namentlich in Bezug auf ihren sittlichen Werth von großer Wichtigkeit.*)

Wenn ein Kind von seinen Eltern zum Geburtstage Geschenke erhält, so weiß es sehr wohl, es geschieht von den Eltern aus Liebe, nicht wegen besonderer eigener Verdienste als Belohnung, auch wenn es bemüht gewesen ist, durch sein Verhalten sich die Liebe der Eltern zu bewahren und vielleicht in Rücksicht auf den herannahenden Festtag sich um so mehr nach den Wünschen der Eltern zu richten und zu halten; es ist dies kein Streben und Ringen, sich besondere Geschenke zu verdienen. Anderer Art sind die Verhältnisse in der Schule: es sind gewiße Ziele vorgesteckt, nach deren Erreichung die einzelnen mit mehr oder weniger klarem Bewußtsein streben; auf den verschiedenen Stufen ist es ein verschiedenes Ziel, aber stets für eine größere oder geringere Zahl ein gemeinsames, dem sie zueilen; es kommt darauf an, das Pensum einer Classe eines bestimmten Zeitabschnittes, eines Semesters durchzumachen, sich anzueignen und infolge dessen zu einer andern Classe oder Abtheilung überzugehen, eine höhere Stufe zu ersteigen und so allmählich das letzte oder Endziel der ganzen Anstalt zu erreichen. Je mehr Mitglieder einer Classe das Ziel derselben, oder je mehr im Verhältnis zur Gesammtzahl das Ziel der ganzen Schule erreichen, um so anerkennungswerther ist der Erfolg. Bei diesem Streben wird der eine nicht durch das Vorwärtsschreiten der andern gehindert, wie etwa in einem Wettlaufe, eher durch das Zurückbleiben und die Trägheit des Genossen, insofern der Lehrer durch die Rücksicht auf den Trägeren oder weniger Befähigten, jedenfalls aber langsamer Vorwärtsschreitenden genöthigt wird, sich bei diesem und mit diesem längere Zeit aufzuhalten, und daher den Eifrigeren, Fleißigeren und Begabteren nicht so rasch fördern kann, als es sonst der Fall sein würde. Der Nachtheil, der hierin liegt und auf öffentlichen, namentlich zahlreich besuchten Anstalten als unvermeidlich getragen werden muß, wird nicht zu bedeutend sein und wird nicht allgemein lähmend einwirken, wenn nur der Lehrer mit Wärme seine Aufgabe verfolgt und durch die Freude, mit welcher er die Früchte fleißiger Forschung bietet und die gesundene Wahrheit mitzutheilen sucht, Eifer und Fleiß bei seinen Schülern, wenigstens in der Mehrheit, zu erwecken weiß. Bei einem solchen Verfahren in der Schule finden Belohnungen oder Preise keine Stätte; sie bedarf ihrer auch nicht für die fleißigen und eifrigen Schüler, und diese werden die überwiegende Mehrzahl bilden, wenn in der Schule ein gesundes und natürliches Leben herrscht, und vor allem der Lehrer selbst mit Verständigkeit und um der Sache willen, nicht aus äußeren Rücksichten arbeitet. Dazu wird er auch seine Schüler bewegen, auch sie werden nach dem vorgesteckten Ziele streben, mag der Wunsch, den Eltern und Lehrern zu gefallen, oder der angeborne Lerneifer oder das Pflichtgefühl die Haupttriebkraft für sie sein, oder mögen diese verschiedenen Momente in nicht zu unterscheidender Weise zusammenwirken. Wird solchen Schülern eine besondere, aber doch ganz natürlich sich ergebende Anerkennung durch das lobende Wort des Lehrers, durch ein erfreuendes Geschenk der Eltern oder durch ein förderndes Beneficium der Schule zu Theil, so wird man eine solche wohl zu unterscheiden haben von einem wirklichen Preise, einem praemium, welches als Auszeichnung demjenigen zuerkannt wird, der sich bei einer Bewerbung am meisten hervorgethan hat.

Viele unserer höheren und niederen Schulen haben die Einrichtung, daß zu Ende des Schuljahres die besten, d. h. fleißigsten, kenntnisreichsten und sittlich tüchtigsten Schüler jeder Classe nach Maßgabe der vorhandenen, sei es ein für allemal oder

*) Genau genommen könnte man Prämien und Preise getrennt behandeln: Prämien als die Preise, welche den besten, vorzugsweise den in der Location ersten Schülern ohne besondere Bewerbung, als Anerkennung dafür, daß sie sich im allgemeinen in der Schule ausgezeichnet, zu Theil werden, wie dies in Deutschland an vielen Orten Sitte ist, und Preise im engern Sinne, welche — hauptsächlich in französischen und englischen Schulanstalten — für besondere Leistungen solcher, die sich im Concurs darum beworben haben, zuerkannt werden. D. Red.

jährlich festgesetzten Mittel mit einem Buche oder einer Preismünze (Medaille), selten und nur infolge besonderer Stiftungen mit Geld belohnt oder prämiirt werden.*) Wenn

*) Durch ein Rescript des Ministeriums (Altenstein) vom 25. Juli 1835 an das K. Prov.-Schulcollegium zu Münster wird auf den Antrag des letztern die Anstellung von öffentlichen Prüfungen genehmigt. Dann heißt es weiter: „Auch ist das Ministerium damit einverstanden, daß, wo die Gymnasien die öffentliche Preisvertheilung wünschen, diese mit dem öffentlichen Examen in der Art verbunden werde, daß der Director oder der Classenordinarius nach beendigter Prüfung jeder Classe den Schülern die ihnen zuerkannten Prämien unter einigen herzlichen Worten der Ermunterung austheilt, alles theatralische aber, was sich mit dem Ernste der gelehrten Schule nicht verträgt, bei dieser Vertheilung fortfällt, auch der Abdruck der Prämiaten ganz unterbleibt." Aehnlich heißt es in dem „Entwurf einer neuen Schulordnung für die gelehrten Anstalten Württembergs. 1848." §. 150: „Den durch Sittlichkeit, Fleiß und Kenntnisse ausgezeichnetsten Schülern der gelehrten Anstalten können am Schluße des Schuljahrs aus den Mitteln der Schulfonds Prämien ausgetheilt werden, die aus Denkmünzen oder aus nützlichen Büchern bestehen."

Damit ist den Leitern und Vorstehern der Schulen die Entscheidung in die Hand gegeben, wie es uns auch das Richtige zu sein scheint; die Aufgabe derselben ist es also, jeden Misbrauch, der sich an die Austheilung von Prämien leicht anschließen kann, fern zu halten, wenn sie dieselben an der Schule einführen oder die schon eingeführte Sitte beibehalten. Wenn sie aber, was in dem „können" offenbar angedeutet ist, die Schulfonds nicht zu Prämien verwenden wollen, sondern auf andere Weise oder zu andern Zwecken, so wird diesem Verfahren sicherlich nichts entgegen stehen. [Doch wird eine Abweichung von dem Ueblichen nicht ohne Genehmigung der Oberbehörde vorzunehmen sein. D. Red.]

Anders lauten die betreffenden Bestimmungen in dem „Plan der künftigen Einrichtung der lateinischen Schulen und Gymnasien in Bayern." (Fr. Thiersch über gelehrte Schulen rc. Th. 3. S. 30 u. 64.) §. 50: „An diejenigen, welche durch Fleiß, Betragen und Fortgang sich auszeichnen, sollen am Schlusse des Schuljahrs Preisebücher vertheilt werden u. s. w." Auch gegen die weiteren sich daran schließenden Bestimmungen über die Prämien lassen sich mehrfache Bedenken erheben. So soll die Anzahl der Preisebücher durch die Stärke der Abtheilung bestimmt werden, so daß im unteren Cursus auf 6, im mittleren auf 7, im oberen auf 8 Schüler je eins kommt. Danach wäre die Stärke der Abtheilung, nicht die Zahl der sich auszeichnenden Schüler für die Zahl der Preise maßgebend, und es würde in Ermangelung wirklich würdiger Schüler auch zu minder würdigen herabzusteigen sein. Jedenfalls hätte man dann den Zusatz „höchstens" machen sollen. Aber auch das Uebergewicht, welches für die Entscheidung auf das Lateinische gelegt wird, erscheint nicht zu billigen, d. h. mit dem Ziele einer allgemeinen geistigen und sittlichen Entwicklung nicht ganz im Einklange zu stehen. Zwar wird hinzugesetzt, es solle auch der Fortgang aus den übrigen Fächern und das sittliche Betragen die nöthige Rücksicht finden, und keiner den Preis erhalten, welcher durch seine Aufführung wiederholte Beschwerden veranlaßt und in den übrigen Fächern nicht wenigstens einen Platz im ersten Drittheil erhalten hat. Aber theils sind diese Bestimmungen mehr negativer Art, theils werden sich die Schüler sehr bald bemerken, worauf es wesentlich ankommt, um eine Prämie zu erhalten, und sich vor entschiedenem Zurückbleiben in andern Fächern oder tadelnswerthem Betragen in Acht zu nehmen wissen. Jedenfalls liegen unter solchen Umständen Misbräuche sehr nahe. Die Befriedigung der Lehrer mit dem Prämianden muß eine durchgehende sein; hervortretende Leistungen in einem Fache dürfen niemals zur Ertheilung von Prämien führen, wie wir darüber weiter unten ausführlicher uns auslassen werden. Daher wir uns auch entschieden gegen die Einrichtung besonderer Preise für das Griechische erklären müßen; solche sollen nämlich nach §. 52 darum gegeben werden, weil daselbe für lateinische Schulen keinen obligatorischen Gegenstand bildet. — Der Werth der auszutheilenden Preisebücher ist ziemlich hoch, so hoch festgestellt, daß der Eigennutz dadurch angeregt werden kann. Nach den vier Classen der Gymnasien kann der Werth jedes einzelnen Preisebuches auf 15, 20, 25, 30 Gulden gesteigert werden. — Ein Zusatz bemerkt hierbei: daß Preisediplome allein den Preisträgern zugleich mit den Büchern, Preisemedaillen nicht mehr gegeben werden. Auch gegen die Ertheilung von besondern „Preisediplomen" müßen wir uns erklären, sofern sie etwas anderes sind, als eine kurze — in das Buch selbst einzuklebende Bemerkung, daß daßelbe zur Anerkennung des Fleißes und guten Verhaltens ertheilt worden sei.

in dieser Weise ohne besondere Ostentation und ohne Aufreizung des Ehrgeizes und der Eitelkeit eine Anerkennung für bewiesenen Fleiß, wissenschaftliche Leistungen und sittliche Haltung tüchtiger Schüler ausgesprochen wird: so wird darin ein unsittliches oder sittlich nachtheilig wirkendes Moment nicht nachgewiesen werden können. Wir sind keine Verehrer von Prämien, würden sie, wo sie nicht schon eingeführt oder durch Stiftungen überliefert sind, niemals empfehlen, halten sie jedoch an und für sich für ἀδιάφορα, die zwar durch eine falsche Verwendung nachtheilig und selbst unsittlich wirken können, denen jedoch durch eine angemessene Art der Vertheilung und ein zutreffendes Wort des Directors (bezw. des Ordinarius) eine wohlthuende Einwirkung auf den Empfänger verschafft werden kann. Gerade weil im menschlichen Herzen, auch in den Herzen der heranwachsenden Schuljugend, die Stimme der Eitelkeit und Selbstüberschätzung so leicht erregt und gehört wird, dagegen die Regung bescheidener und richtiger Selbstschätzung so selten ist oder, wo sie lebendig zu werden scheint, so leicht übertäubt wird: so ist hierbei alles zu vermeiden, was die Eitelkeit reizen, den Ehrgeiz anstacheln, die Selbstschätzung überspannen kann. Vielmehr ist die Anerkennung der Pflichterfüllung, die damit ausgesprochen werden soll, besonders hervorzuheben, damit nicht die Ansicht erregt werde, es sei etwas außergewöhnliches geleistet, das eine besondere Auszeichnung verdiene; der Schüler darin vielmehr die Verpflichtung zu weiteren höheren Leistungen, als den verdienten Lohn seiner bisherigen Anstrengung erkenne. Es soll damit nicht jede durch eine solche Auszeichnung hervorgerufene freudige Stimmung und Erhebung des Gemüths unterdrückt, es soll auch von der thatsächlichen Belohnung nicht etwa das belobende Wort ausgeschlossen sein, aber es soll die Erfüllung der Pflicht und die Leistung des Geforderten aus Liebe zur Sache oder zu den dasselbe verlangenden Personen als das Höchste nnd Anerkennungswertheste hindurchleuchten, und es mag nicht selten geschehen, daß ein braver Schüler beim Empfang des Prämiums sich durch das Bewußtsein, wie weit er noch hinter der Vollkommenheit zurückgeblieben, wie manches an ihm noch mangelhaft ist, eher beschämt fühlt, als daß er sich stolz seiner Vorzüge überheben möchte.

Aus dem eben Gesagten wird sich leicht ergeben, daß es viel mehr auf die Art und Weise der Vertheilung, als auf den Gegenstand oder Werth der Prämien ankomme, daß es also auch die Aufgabe des Austheilenden, in der Regel des Directors oder Vorstehers der Schule sein müße, diesem Schulacte unter Ausschluß jeder Ostentation und jedes unnöthigen Gepränges die rechte Würde und den erforderlichen Ernst zu geben und durch eine geeignete Ansprache das rechte Verständnis für diese Anerkennung sowohl den betheiligten, als den nicht betheiligten Schülern zu eröffnen und auf beide Theile vortheilhaft einzuwirken. Daher wird es sich zu dem Zwecke empfehlen, die aus einer Classe oder aus einer Abtheilung der Schule zu prämiirenden Schüler zusammen vortreten zu lassen und zusammen anzureden, bei kleineren Anstalten vielleicht die sämmtlichen zum Schluße eines feierlichen Schulacts zu vereinigen; jedenfalls ist es aber zu vermeiden, dieselben einzeln vorzurufen und nach Empfang des Preises wieder zurücktreten zu lassen. Dadurch wird der Eindruck dieses Actes entschieden abgeschwächt und ihm der rechte Ernst genommen. (Nach unsern Erfahrungen bezweifeln wir letzteres. D. Red.)

Daß die Auswahl der für eine solche Auszeichnung zu Bestimmenden mit voller Unparteilichkeit und Gerechtigkeit geschehe, wird als selbstverständlich vorausgesetzt; aber es fragt sich, wie man am sichersten die Würdigsten ermittelt. Am leichtesten wird der Lehrer die Leistungen seiner Schüler zu beurtheilen im Stande sein; aber es muß doch jedenfalls auch der Fleiß und die sittliche Haltung des Schülers mit berücksichtigt werden und zwar nicht am wenigsten. Beides kann sich aber eher der richtigen Beurtheilung des Lehrers entziehen, als der der Mitschüler. Daher ist an mehreren höheren Lehranstalten die Einrichtung getroffen, daß die Schüler selbst zu einer Art Areopag herangezogen werden und aus ihrer Mitte diejenigen bezeichnen, welche ihnen

als die würdigsten erscheinen. Die Besorgnis, welche sich wohl hegen ließe, es könne das an sich richtige Urtheil der Schüler über ihre Mitschüler durch Parteilichkeit und Eigennutz oder Neid getrübt werden, hat sich durch die Erfahrung nicht bestätigt; erforderlichen Falles würde natürlich auch die vorbehaltene Zustimmung der Lehrer einem daher entstehenden Misbrauche entgegentreten können. Zuweilen ist durch eine solche Abstimmung der Schüler das nicht ganz entschiedene Urtheil eines Lehrers befestigt oder berichtigt, oder auch das auseinandergehende Urtheil verschiedener Lehrer vermittelt worden.*) In dem Urtheil über die sittliche Haltung eines Schülers werden die Lehrer selten von einander abweichen: eher läßt sich dies hinsichts des Fleißes, noch mehr hinsichts der Leistungen erwarten, da selten ein Schüler allen Lehrobjecten ganz gleichen Fleiß zuwendet, und wenn dies auch im allgemeinen geschieht, wie es von pflichtgetreuen Schülern zu erwarten ist, doch nicht mit ganz gleichem Erfolge. Daher schlägt ein Oberlehrer Müller am katholischen Gymnasium zu Groß-Glogau im Programm von 1861 vor, für jeden Unterrichtszweig Prämien oder eine Prämie auszusetzen,**) und zwar demjenigen, welcher irgend eine Leistung am besten ausgeführt und sich zuletzt als den besten in diesem Fache gezeigt hat, mögen auch vorher andere ihm überlegen gewesen sein. Nicht der Fleiß, sondern die Anlage (ingenium) solle den Preis davon tragen; denn dies sei das eigentlich und einzig Treibende und Schaffende; mit ihm sei, wenn eine gute Leistung hervortrete, auch Fleiß und Anstrengung verbunden, denn ohne diese leiste das ingenium noch nichts; diese aber ohne jenes könnten wohl weiter führen, aber weder etwas schaffen, noch erfinden. Es reiche nicht aus, daß jemand den ersten Platz erreiche, er müße ihn auch behaupten und vertheidigen. Daß jemand in allen Objecten sich auszeichne, sei nicht zu verlangen; daß er auf ein Object alle Kräfte verwende, sei zu fordern, aber auch schon ausreichend um eine Prämie zu erhalten; denn wer in einem Objecte sich anstrenge, der arbeite für das gesammte Wissen, das ja im wesentlichen nur eins sei. — Hierbei übersieht der Urheber dieses Vorschlags, daß die Aufgabe der Schule als einer allgemeinen Bildungsanstalt eine andere ist, als die der Universität oder der Wissenschaft. Ebenso übersieht er bei dem versuchten Nachweise von der Nothwendigkeit solcher Prämien, daß es außer dem von ihm angegebenen Motiven zum Fleißes und zur Anstrengung auch ein sittlich giebt, das Gefühl der Pflicht. Das muß vor allem beachtet und hochgeschätzt werden, da von den Schulen noch nicht die Forderung gestellt werden kann, daß sie die Wissenschaften um ihrer selbst willen treiben sollen, da dies um des Vortheils willen zu thun, schimpflich wäre, die Furcht vor Strafen aber nie einen Aufschwung des Geistes bewirken wird, wie wir dem Verf. gern zugestehen. Er will einen fortgehenden Wettkampf in der Schule, durch welchen auch die Kraft und Energie des Willens, ohne den nichts Tüchtiges geleistet werden kann, angeregt werde. Vor den nachtheiligen Folgen des Ehrgeizes schrickt er nicht zurück, die Beispiele der Alten, eines Themistokles,

*) Gegen den Schülerareopag der philanthropinistischen Zeit hätten wir noch andere Bedenken, als die oben angeführten. D. Red.

**) Es sei hierbei eine Ansicht erwähnt, welche sich in dem „Gymnasialschulwesen in Baiern zwischen 1834—1843 von C. L. Roth“ S. 84 ausgesprochen findet: „Die Oberbehörde neigte sich eine Zeit lang der Ansicht zu, daß die Religion kein Gegenstand sei, in dem man wie in einer Sprache die Kenntnisse berechnen könne, und daß ein Preis für Religionskenntnisse oder Religiosität der Sache selbst widerspreche.“ Abgesehen von der unrichtigen Zusammenstellung von Religionskenntnissen und Religiosität als gleichbedeutenden Begriffen, wird man doch, wenn man einmal Prämien für einzelne Objecte ertheilt oder diese bei Ertheilung der Prämien berücksichtigt, ebenso gut die Kenntnisse des Schülers bei der Religion berücksichtigen müßen, d. h. seinen Eifer, seinen Fleiß und seine Leistungen in diesem Objecte für Zuertheilung einer Prämie, wie umgekehrt einen Mangel an denselben gegen eine Ertheilung als gewichtiges Moment hervorheben müßen; die religiöse Gesinnung oder Haltung darf hierbei nicht zur Berücksichtigung herangezogen werden.

Alexander, Cäsar sind ihm nur Vorbilder, nicht Schreckbilder; daher will er nach dem Vorgange der Alten, damit in jedem Objecte Ausgezeichnetes geleistet werde, die Auszeichnung in jedem derselben. Diese Benützung der Prämien zur Anreizung des Ehrgeizes, wie andere damit zusammenhängende Vorschläge, z. B. daß die Namen derjenigen Schüler, welche bei den monatlich anzustellenden Prüfungen oder Preisbewerbungen den ersten Preis gewonnen haben, bei den Jahresprüfungen öffentlich auf einer Tafel ausgestellt werden sollen, lassen leicht erkennen, daß dieselben ausgehen von einer pädagogischen Auffassung der Prämien, wie sie der Praxis und den Grundsätzen der Jesuitenschulen, nicht aber einer evangelischen Pädagogik entsprechen.

Palmer (ev. Pädagogik S. 320) spricht sich im allgemeinen sehr entschieden gegen die Verwendung von Prämien aus: „Prämien, welche in der Schule vertheilt werden, wirken immer schädlich, und wer Schulstiftungen machen will, soll lieber etwas stiften für ärmere Schüler, wie unsere Väter thaten." *) So wird man auch von streng ethischem Standpuncte urtheilen müßen in Betreff der Schüler, wenn sie als sittlich verantwortliche und als solche Wesen angesehen werden sollen, welche nur durch rein sittliche Einwirkung zu bilden sind. Aber sie sind noch unmündig, sollen erst allmählich der sittlichen Reife und Verantwortlichkeit zugeführt werden und sind auch demgemäß zu behandeln. Wie ihr Erkenntnisvermögen noch nicht soweit entwickelt ist, daß sie alle Wahrheiten ganz zu fassen vermögen, so daß ihnen daher manches durch Bild und Gleichnis muß zum Verständnis gebracht werden: so werden sie auch in ihrem Handeln noch nicht durch Vorhalten der rein sittlichen Motive zu bestimmen sein, es werden auch andere Momente zur Mitwirkung herangezogen werden können, die aber darum noch nicht unsittlicher Art sein dürfen. Auch Palmer verwirft in der häuslichen Erziehung die Benutzung von Belohnungen zur Erreichung eines äußeren Zweckes nicht durchaus. Er unterscheidet nämlich solche Fälle, in denen das Sittliche, der Gehorsam als Hauptzweck erscheint von denen, in welchen es nicht auf den sittlichen Werth einer Handlung ankommt, sondern nur darauf, daß sie überhaupt geschieht. Ob ein Kind durch physischen Zwang oder durch die Aussicht auf ein Geschenk oder dergleichen bewogen wird, eine Arznei einzunehmen, deren Geruch oder Geschmack ihm einen fast unüberwindlichen Widerwillen einflößt, wird gewiß im wesentlichen gleichgültig sein; die Anwendung einer Belohnung, eines Geschenkes wird nicht zu verwerfen sein, da hierbei das Einnehmen überhaupt die Hauptsache ist. Wohl wird man es dagegen als einen Beweis von der Auctorität des Erziehers oder von der guten Gewöhnung des Kindes zum Gehorsam anzusehen haben, wenn es den natürlichen Widerwillen gegen die Arznei durch die Achtung vor dem Willen des Erziehers überwindet. In der Schule, bei der Erziehung zur Sittlichkeit, bei der Gewöhnung zum Gehorsam, muß eine ähnliche Anwendung der Belohnung entschieden verworfen werden; denn hier handelt es sich darum, daß dem Worte des Lehrers, der Ordnung oder dem Gebote der Schule Folge geleistet werde aus sittlicher Ueberzeugung, nicht bloß um eine äußere Erfüllung derselben. Ist denn aber diese sittliche Ueberzeugung wirklich immer vorhanden? Gewiß nicht, aber in der Regel so viel Achtung und Ehrfurcht oder Furcht vor der Schule und ihrer Ordnung, daß sie zum Gehorsam treibt. Eine Regel, ein Gedicht wird erlernt, eine Arbeit gefertigt, eine Aufgabe gelöst, weil es so die Ordnung der Schule verlangt, der sich der Einzelne zu unterwerfen hat, nicht aber weil eine Belohnung auf die Erfüllung derselben gesetzt ist. Die letztere würde dem Gehorsam, dem Fleiße und der Anstrengung alle sittliche Bedeutung

*) Diesen Grundsatz befolgte thatsächlich das Lehrercollegium des Pädagogiums zu Putbus, als ihm bei dem guten Stande der Schulkasse eine Summe zu Prämien seitens der königl. Regierung angeboten wurde. Nach eingehender Berathung, bei der sich diejenigen Lehrer, welche früher selbst als Schüler Prämien empfangen hatten, am entschiedensten gegen Vertheilung derselben aussprachen, wurde jenes Anerbieten dankend abgelehnt, dagegen um Gewährung einer jährlichen Summe gebeten, für welche ärmeren Schülern Schulbücher, auch kostbarere für obere Classen angeschafft werden könnten; diese Summe wurde genehmigt.

nehmen, der sittlichen Einwirkung würde dadurch eine Beimischung äußerer, wenn auch nicht direct unsittlicher, so doch nicht reinsittlicher Art gegeben, welche die Erziehung verwerfen muß, wenn der Zögling hiervon ein Bewußtsein erhält, d. h. wenn er nur durch den Hinblick auf die Belohnung zur Erfüllung seiner Pflicht bewogen wird. — Damit ist bei der mit vielen Mängeln und Fehlern behafteten Natur der Kinder, bei der das Wort allein zur durchgreifenden Wirkung nicht ausreicht, sondern öfter äußere Mittel zur Ueberwindung der entgegenstehenden Neigungen und Mächte herangezogen werden müßen, die Verwendung derselben an sich noch nicht verworfen, z.B. das Certiren (vgl. Art. Rangordnung Bd. 6 S. 581 ff.) Wenn es freilich nur angesehen wird als ein Hülfsmittel, einen an sich todten Unterricht zu beleben, wenn es dazu misbraucht wird, den Ehrgeiz zu entflammen und andere Begierden und Leidenschaften zu erregen, so kann es vom sittlichen Standpunkte nicht empfohlen, ja nicht einmal gestattet werden. Wenn es dagegen nur als ein Hülfsmittel gebraucht wird, den Fleiß und die Kraft anzuregen, Trägheit und Unlust bei einzelnen Schülern zu überwinden, so wird es an und für sich nicht zu verwerfen sein, zumal wenn der durch das Certiren errungene höhere Platz als die natürliche Folge des bewiesenen Fleißes und der dadurch erworbenen Kenntnisse angesehen wird. Wie zur Bestimmung einer allgemeinen Rangordnung, welche die Schule nicht entbehren kann, mehrere Factoren zusammenwirken, neben dem guten Betragen hauptsächlich Fleiß und Fortschritte: so wird durch letztere infolge des Certirens auch für ein einzelnes Object der Platz bestimmt. So erscheint dieser nur als das natürliche Ergebnis der vorangegangenen Pflichterfüllung, wie ein Vater seinem Sohne seine Freude über eine gute Censur mit Worten, oder thatsächlich durch ein Geschenk oder durch Gewährung eines langgehegten Wunsches ausdrückt (C. L. Roth, kleine Schriften Th. I S. 73. 78).*) Darin haben wir die rechte Vergleichung auch für die Prämien; sie müßen nur als die natürlichen Ergebnisse von der Haltung, dem Fleiß und den Leistungen der Schüler angesehen werden: virtutem tanquam umbra sequitur gloria. Jede andere Auffassung hat ihre Bedenken; ein großer Irrthum aber würde es sein, durch den Hinweis auf dieselben den Fleiß der Schüler anzuregen, oder ihre Leistungen zu erhöhen. So erzählt Döderlein (Reden und Aufsätze S. 27) von seinem Aufenthalte auf der Schulpforte: es sei dort die Prämienvertheilung unbekannt gewesen, als einst der hochgeachtete Vorsteher jener Anstalt (Ilgen) die sämmtlichen Schüler versammelt und ihnen mit ungewöhnlichem Ernste, ja fast mit Kummer eröffnet habe, daß von nun an Prämien vertheilt werden sollten. „Es scheint, habe er hinzugefügt, daß der gute Ruf unserer Schule im Lande sinkt, sonst würde die weise Landesregierung nicht nöthig gefunden haben, euren Fleiß durch Versprechen von Belohnungen anzufeuern, das schien ehemals nicht nöthig: so möget ihr nun euren Eifer verdoppeln, um zu beweisen, daß ihr diese, wenn auch schonende, doch immer empfindliche Züchtigung nicht verdient habt oder nicht ferner verdienen wollet". Und diese Ansicht des erfahrenen Pädagogen sei auch das Urtheil der Schüler geworden. Döderlein spricht sich selbst weiter dahin aus, daß, wo die Sitte bestehe, solche Schulpreise zu vertheilen, mehr Gefahr des Misbrauches vorhanden sei, als wo sie nicht bestehe, und es vorsichtiger und einsichtsvoller Lehrer bedürfe,

*) Wenn die Preise, was auch uns das Richtige und für ihre sittliche Zulaßbarkeit bei gebührender Vorsicht entscheidend zu sein scheint, nicht anders betrachtet werden, denn als eine äußerlich markirte und gesteigerte Location, so wird daraus wohl die Regel sich ergeben: über die Zuerkennung der Preise entscheidet der Locus, wobei Fleiß und gutes Betragen nur als nothwendig geforderte negative Bedingungen angesehen werden. Wenn die so und so viel Ersten jeder Classe prämiirt werden, so entspricht das dem Lauf der Dinge im ganzen Leben, welche die durch Talent und Strebsamkeit Hervorragenden in allerlei Weise auszeichnet; es legt dem Schulvorsteher nahe, die Würdigung der Preise bei der Vertheilung in die rechten Schranken zu weisen, und sichert die Lehrer vor jedem Verdacht der Parteilichkeit. Das — allerdings nur bedingte — pädagogische Recht der Location hat unser verewigter trefflicher Mitarbeiter Flashar in dem Art. Rangordnung auf unzweifelhaftem Grunde festgestellt. D. Red.

welche in einem Sinne und mit vereinten Kräften den schädlichen Folgen, welche daher entstehen könnten, entgegenwirkten.*) Er führt sodann die Gefahren auf, welche mit dieser Einrichtung nothwendig verbunden sind, und versucht die Wege und Mittel anzugeben, durch welche jenem Misbrauche entgegengearbeitet werden und dieser Gebrauch der Prämienvertheilung zu einer unschädlichen oder gar nützlichen Sitte gemacht werden könne. Mit Recht weist er die Gefahr groben Eigennutzes ab; denn die Preise sollen mehr Ehre gewähren als Nutzen. Aber in dieser Pflege des Ehrtriebes liegt die größte sittliche Gefahr für die Erziehung: „Die Ehrliebe will wie eine zarte Pflanze gepflegt sein, der Ehrgeiz muß wie ein wucherndes Unkraut ausgerottet werden". Heiland (vgl. Gymnasium S. 195) bezeichnet die Vertheilung von Preisen an die ausgezeichnetsten Schüler, wenn sie in rechter Weise geschieht, als ein werthvolles Mittel zur Förderung der wahren Zwecke des Gymnasiums; denn es sei verkehrt, jene mächtigen Hebel menschlicher Handlungen, honos et praemium für die Erziehung zu verschmähen; er verkennt aber nicht, daß es der Weisheit bei ihrer Anwendung bedürfe. Alles, was auf den leeren Schein, auf das Aufstacheln des Ehrgeizes dabei ausgehe, sei unbedingt verwerflich. — Waitz in seiner allgemeinen Pädagogik S. 182 und 183 spricht von den Gefahren, welche misbräuchlich angewandte Strafen für die Sittlichkeit haben können, namentlich der Ehrenstrafen, welche wie die Belobungen und Belohnungen leicht falsche Motive pflanzen und nur mit großer Vorsicht angewandt werden dürfen, am ersten gegen träge, am vorsichtigsten bei älteren Schülern, und fährt dann fort: „Aehnliches gilt auch von den Belohnungen; ja sie sind in gewißer Rücksicht der Sittlichkeit noch gefährlicher als die Strafen; denn diese machen höchstens die Furcht vor dem Uebel, jene dagegen den positiven Reiz der Begierde zum Motiv der Pflichterfüllung; was dem Wesen der Sittlichkeit und dem Weltlaufe so vollkommen widerstreitet, daß nicht einmal der Mechanismus einer guten Gewohnheit dadurch begründet werden kann. Belohnung darf wohl bisweilen unerwartet auf die erfüllte Pflicht folgen, nicht aber im voraus versprochen werden. Wie der ernste misbilligende Blick empfindlich zu strafen im Stande sein muß, so muß der heitere zufriedene Blick als hohe Belohnung geschätzt werden". Wie weit das Lob und die Ehre pädagogisch zu verwenden sind, wie weit das Ehrgefühl als Motiv in die Pädagogik einzuführen ist, darüber vergleiche man die betreffenden Artikel in diesem Werke. Als leitender Grundsatz verdient hierbei Herbarts Ausspruch (Umriß pädagog. Vorlesungen § 169) vorangestellt zu werden: „Man soll keinen Ehrgeiz künstlich nähren, aber auch kein natürliches und richtiges Ehrgefühl erdrücken." Daher darf dem Zöglinge das Lob als die Aeußerung eines günstigen beifälligen Urtheils oder als der Ausdruck der Zufriedenheit mit einer Arbeit, einer Leistung, mit seiner Haltung nicht versagt werden.

*) Es wäre interessant, die Wirkungen der Prämien kennen zu lernen, wenn sie sich erfahrungsmäßig constatiren ließen; aber eben an dieser Möglichkeit wird zu zweifeln sein, da wir die Factoren in dem Herzen unserer Schüler, deren Gesammtproduct der Fleiß ist, nicht gegen einander abzuwägen vermögen. Es wird sich nicht nachweisen lassen, ob und wiefern es auf der Schulpforte nach Einführung der Prämien mit dem Fleiß der Schüler anders geworden sei, als früher, und in ähnlicher Weise steht es an andern Orten. Aber daß man bei diesem Anlaß in das Herz der Schüler wie in die Gesinnungen der Eltern oft unerwartete Einblicke bekommt, ist daneben doch gewiß. Es ist ein Anblick, bei welchem auch dem Lehrer das Herz lachen kann, wenn ein jüngerer Knabe mit fröhlichem Gesicht und leuchtenden Augen herantritt, seinen Preis zu empfangen; ein anderer tritt vielleicht mit glühenden Wangen hervor und schlägt die Augen nicht auf, ein dritter wohl auch mit sichtlich befriedigtem Selbstgefühl, wo nicht mit noch weniger erfreulichem Ausdruck in den Mienen. Aehnliche Beobachtungen lassen sich bei den Mitschülern machen. Aber wie, wenn ein Vater Himmel und Hölle zu bewegen versucht, um seinem Sohne, der auf der Grenzscheide steht, den Preis noch zu verschaffen? Wenn darüber Feindschaften zwischen Familien zum Ausbruch kommen u. dergl.? Weisen solche Vorkommnisse nicht auf schlimme Schäden in der häuslichen Erziehung, auf eine gefährliche Ueberspannung des Ehrtriebs in den Familien hin, die einen unheimlichen Geist, einen bösen Feind in die Herzen ihrer Kinder pflanzen, der nicht verfehlen wird, sie übel zu plagen? D. Red.

Denn es muß sein Urtheil, das noch nicht feststeht, erst durch das Urtheil derer, welche für ihn Auctorität und Muster sind, festgestellt, gesichert und geläutert werden. Offenbar hat also ein richtig ertheiltes Lob einen nicht zu unterschätzenden Werth für die Erziehung des Ehrgefühls; aber es erscheint doch sehr bedenklich, ob man die Ertheilung von Prämien von diesem Grundsatze aus rechtfertigen oder gar empfehlen könne; denn einerseits ist sicherlich die gerechte Anerkennung eines löblichen Strebens oder Verhaltens auf andere Weise viel leichter, andererseits liegt die Gefahr einer falschen Anreizung des Ehrtriebes viel näher. — Wollen wir hiernach das Prämienwesen prüfen, inwieweit es sich in der Praxis noch rechtfertigen und empfehlen läßt, oder als bedenklich und nachtheilig zu verwerfen ist: so werden wir zunächst die bedeutende Verschiedenheit desselben an deutschen Schulen von dem an ausländischen Anstalten zu bemerken haben. Wir müßen freilich sogleich bevorworten, daß wir hierbei hauptsächlich die höheren Lehranstalten Deutschlands in der Gegenwart, und namentlich die evangelischen im Auge haben. Denn es ist bekannt, daß in dem gesammten Schulwesen der Jesuiten die Anreizung zum gegenseitigen Wetteifer unter raffinirtester Anstachelung und Benutzung des Ehrgeizes eine hervorragende Rolle spielt und mit allen äußeren und inneren Mitteln, so auch mit Ertheilung von Prämien und Ehrenpreisen, ausgeübt worden ist und noch ausgeübt wird, so daß das Princip des Ehrgeizes zum alleinigen Motiv alles Lernens, alles Gehorsames, aller Erfolge gemacht und damit von vornherein allen diesen Leistungen jeder sittliche Werth genommen wird, und die darin hervortretende Moral den diametralen Gegensatz zum evangelischen Christenthum bildet (vgl. Jesuiten, Jesuitenschulen S. 776). Ebenso weist „der Societät Jesu Lehr- und Erziehungsplan, Landshut 1813" ganz deutlich nach, wie durch Anwendung des Ehrgeizes auf den Eifer und den Fleiß der Zöglinge eingewirkt werde z. B. S. 281. „Nichts werde für ehrenhafter gehalten, als sich von Jahr zu Jahr mehr vor seines Gleichen hervorzuthun; hingegen werde nichts für schwächlicher und armseliger geachtet, als von seines Gleichen übergangen zu werden". Besonders sollen die Preisvertheilungen den Ehrgeiz anfeuern: „Die öffentliche Preisvertheilung wird mit aller möglichen Zurüstung und bei volkreicher Versammlung gefeiert. Ihr geht auch eine komische Handlung (dramatische Aufführung) vorher. Die Namen der Sieger werden nun öffentlich verkündigt; sie treten in die Mitte hervor und darnach werden einem jeden seine Prämien ehrenvoll vertheilt, nicht ohne ein sehr kurzes, der Sache sehr angemessenes Carmen, welches von dem Präfecten zuvor gesehen und approbirt sein muß. — Nach jedem Sieger aber, nachdem er von den Herolden ausgerufen und mit dem Preise gekrönt ist, werden auch die Namen derjenigen, welche zunächst folgen, gelesen." v. Raumer, Gesch. d. Pädag., Ausg. 3, Th. 1. S. 347 f. Aber auch Deutschlands berühmte Lehrer, wie Sturm und Trotzendorf erkennen an, daß ihre Pädagogik eine große Verwandtschaft mit der der Jesuiten habe; Ersterer findet die jesuitische Methode von der seinigen so wenig abweichend, „daß es scheint, als hätten sie aus unserer Quelle geschöpft." Dies Urtheil bezieht sich besonders auf das einseitige Betreiben des Lateinischen und das Anstacheln des Ehrgeizes, namentlich durch Prämien und Preisvertheilung. — Nicht geringeren Misbrauch mit Ertheilung von Lob- und Ehrenzeichen, Ehrenkarten, goldenen und silbernen Ehrenpunkten u. s. w., die zu einem förmlichen System künstlich ausgebildet wurden, haben die Philanthropisten getrieben (vgl. d. Art. Lob S. 432 f. Philanthropinismus S. 918); sie gedachten mittels des Ehrgeizes Wunder zu thun. — Im Philanthropin zu Rudolstadt wurden die Gewählten auf erhöhten Sitzen bei dem sogenannten Sittenfeste seit 1795 gleichsam zur Schau ausgestellt; vgl. Hercher das Sittenfest in Rudolstadt. — Kurz sei auch im Anschluße hieran auf den Art. Locke (Bd. IV S. 444) verwiesen, der die richtige Benutzung der natürlichen Empfänglichkeit des Kindes für Ehre und Schande, Lob und Tadel als das am meisten geeignete Mittel bezeichnet, das in der Erziehung an die Stelle der körperlichen Züchtigung gestellt werden könnte.

Alle diese Misbräuche und Verkehrtheiten sind von einer gesunden Pädagogik längst verurtheilt und verworfen worden; mindestens liegt eine Befürchtung vor solchen Ge-

fahren bei der Einrichtung des Prämienwesens an den deutschen höheren Lehranstalten in der Regel nicht vor. Die Austheilung von Büchern als Prämien, welche die gewöhnliche ist, entspricht den Zwecken der Schule und hat, während sie doch den Eigennutz nicht reizen kann, den Vortheil vor bloßen Zeichen des Lobes oder der Anerkennung voraus, daß der reelle Werth des Geschenkes die Ansicht nicht aufkommen läßt, als handle es sich nur um den Schein der Ehre.*) Wir können in der Beziehung unsere Verhältnisse mit denen des Alterthums nicht vergleichen; wir müßen die Uneigennützigkeit oder vielmehr das reine Gefühl für Ehre bei den Alten anerkennen, welche glaubten ihren Ruhm zu beflecken, wenn sie irgend eine andere Belohnung annähmen, als eine so unbedeutende, daß man sehen könnte, sie hätten dieselbe nicht gesucht. Daher in jenen Zeiten die Sieger in den heiligen Kämpfen nicht eine von Gold und Edelsteinen prangende Krone, sondern einen von Fichten- oder Oelzweigen geflochtenen Kranz erhielten, der nicht die Belohnung, sondern nur das Kennzeichen des Verdienstes sein sollte. Aber solche Beispiele passen nur, soweit das Leben öffentlich ist, wie es bei den Alten ganz und gar war; daher würden sich auch für besondere Leistungen bei einem Turnfeste, das der Oeffentlichkeit angehört, Auszeichnungen durch Eichenkränze wohl geziemen,**); aber das Leben der Schule im übrigen gehört der Oeffentlichkeit nicht an und würde derselben sehr mit Unrecht und zu ihrem Nachtheil preisgegeben werden. Daher würde ein bloßes Zeichen der Anerkennung oder die Nennung des Namens derer, welche sich ausgezeichnet haben, nicht dem Wesen der Schule entsprechen, denn jene könnten nur eine Bedeutung durch die Beziehung auf die Oeffentlichkeit haben, ein Buch oder dergleichen hat aber für die Schule und den Schüler an sich einen Werth, wenn auch die dadurch ausgesprochene Anerkennung nicht werthlos ist.

Nach diesen Grundsätzen muß man auch die Vertheilung von Preisen, wie sie außer Deutschland in den benachbarten Ländern, namentlich in Belgien und Frankreich, aber auch in England, üblich ist, als mit einer gesunden Pädagogik unvereinbar bezeichnen. Denn wenn auch, namentlich in England, das Leben viel mehr ein öffentliches ist, als bei uns, so ist es doch aus mehrfachen Gründen für eine Erziehung zur Sittlichkeit nicht zuläßig, den Ehrgeiz zu einem solchen Hebel derselben zu machen.

Die in Belgien geltenden Normen s. in dem Art. Belgien S. 519, 520. Die Namen der allerausgezeichnetsten Schüler werden dort auf großen glänzend verzierten Tafeln im Vorsaal, den jeder Fremde zuerst betritt, ausgehängt. Auch wird diese Einrichtung als ganz besonders wirksam für den Eifer der Zöglinge gerühmt, was in Bezug auf die Leistungen infolge der Anreizung des Ehrgeizes wohl glaublich erscheint. Damit vergleiche man, was Wiese (deutsche Briefe S. 199) äußert: „Ehrgeiz und Eitelkeit werden geflissentlich genährt, und während man durch ununterbrochene Aufsicht jede andere Sünde

*) Das Lehrercollegium des Stuttgarter Gymnasiums hat sich vor kurzem bei gegebener Veranlassung gegen den Vorschlag, statt Preismedaillen (von verschiedener Größe und mit Emblemen, die nach Altersstufen verschieden sind) Bücherpreise zu vertheilen, ausgesprochen und zwar aus folgenden Gründen: Die Preise haben, sofern sie sich überhaupt rechtfertigen lassen, mehr einen imaginären, als einen wirklichen Werth und zum Ausdruck dessen eignen sich Preismünzen besser als Bücher; bei Büchern sei die richtige Auswahl schwer, besonders für eine große Anstalt, und eine mislungene Wahl störe dann die Freude; ein Schüler könne z. B. das ihm als Preis zuerkannte Buch bereits besitzen, der reiche könne es als Geschenk seiner Eltern viel leichter bekommen, als der arme, die Denkmünze nicht also, die Bücher haben also für die beschenkten Schüler ganz ungleichen Werth; sie verlieren denselben aber, wenn sie nach den Bedürfnissen der jüngeren Altersstufen gewählt werden, für die späteren Jahre, werden durch den Gebrauch verdorben, können von leichtsinnigen Schülern verschleudert oder gar veräußert werden; die Denkmünzen dagegen behalten ihren Werth als Zeichen der Anerkennung für eine wohlangewendete Schulzeit auch in späteren Jahren. Schmid.

**) Wir würden solche Kränze — denn hier handelt es sich doch nicht von altherkömmlichen Einrichtungen — den erwachsenen Turnern lassen und unsere Knaben und Jünglinge davor bewahren. D. Red.

und Versuchung fern zu halten trachtet, ist man nach dieser Seite hin ganz sorglos und heißt jedes Mittel die Aemulation zu reizen willkommen." Das zu der jährlichen Preisvertheilung herausgegebene Programm wird nicht zum Abdruck einer Abhandlung nach Art der deutschen Gymnasien benutzt, sondern zu einem Verzeichnisse der sämmtlichen bei der Prüfung herangezogenen Gegenstände und der Namen derjenigen Zöglinge, die sich darin ausgezeichnet haben. Ein weiterer Anreiz zum Ehrgeiz liegt in dem jährlichen Concurse für Primärschulen, sowie für Mittelschulen, worüber das Nähere aus dem genannten Artikel S. 499, 513 entnommen werden kann; aber selbst in Belgien sind die Ansichten über den Nutzen dieser Concurse und Preisvertheilung getheilt.

In Holland thut der Staat, der religionslose Schulen eingeführt hat, alles mögliche, um die Kinder den Schulen zuzuführen und in denselben zu erhalten, da Schulzwang nicht besteht. Aber die praktischen Leistungen entsprechen keineswegs den hoch genug gespannten theoretischen Forderungen. Man legt sehr viel Werth auf Außendinge der Schule, wozu auch die Austheilung von Prämien gehört, und läßt bewußt oder unbewußt das erziehende Element zurücktreten. Bei den öffentlichen Prüfungen hat alles einen schönen Anschein — was die Lehrer fragen, beantworten die Schüler meist rasch und richtig — und zuletzt giebt es Prämien über Prämien, da ja der moderne Staat den Ehrgeiz weckt und fördert, während er das Wort Gottes ausschließt. *) Prüft man aber näher, so findet man, wie ungründlich und mechanisch gedächtnismäßig der Unterricht ertheilt wird.

Bei den Franzosen ist bekanntlich der Ehrtrieb viel reger, als bei uns und zwar bis in die untersten Schichten der Bevölkerung hinab. So wird denn auch die Jugend auf jede ersinnliche Weise zum Ehrgeiz angestachelt und damit zu einer Selbstsucht angeleitet, welche dem Ziel der christlichen Erziehung geradezu entgegengesetzt ist. Das Verfahren, welches in dieser Beziehung in den höheren und niederen Anstalten eingehalten wird, ist in dem Art. Frankreich S. 472. 494 ff. eingehend geschildert. Wenn wir nun auch solchen Mitteln eine eigentlich sittlich wirkende Kraft entschieden absprechen müßen, so ist andrerseits nicht zu leugnen, daß sie in der Hand eines geschickten und klugen Lehrers für die äußere gesetzliche Haltung und für den Unterricht von bedeutender Wirksamkeit, zumal bei französischen Knaben, sein können. Daher äußert sich Stoy in seiner Encyklopädie der Pädagogik S. 315 darüber: „Das Jagen nach Leistungen, einseitigen sprachlichen und mathematischen, die Anwendung des Stachels der Ambition und Aehnliches bringt in den Gymnasialanstalten Frankreichs unverkennbar häufiger Proben ausgezeichneter Kenntnis und Gewandtheit zu Tage, als in Deutschland. — Die jährliche Publicirung der gekrönten Arbeiten aus den Lyceen und Colléges von Paris und Versailles beweist das, aber die ganze Organisation jener Anstalten giebt ihnen ein Gepräge, daß sie mehr als Fachschulen, denn als Gymnasien im wahren Sinne des Wortes erscheinen." Ueber den grand concours général für die Lyceen von Paris und Versailles ist zu vergleichen der Art. Frankreich S. 469 f.

In England wie in Schottland hat die Austheilung und Verwendung von Prämien eine Ausdehnung gewonnen, die wir als übertrieben bezeichnen müßen (vgl. Th. III S. 158 d. Art. Großbritannien). Die Prämien werden für jeden Unterrichtsgegenstand ertheilt und in den höheren Classen so werthvolle, daß auch der eben für deutsche Gymnasien abgelehnte Vorwurf, es könne durch diese Preise der Eigennutz geweckt werden, nicht unbegründet erscheint.**) Alle Prüfungen, welche bei uns zur Feststellung des Maßes der Leistungen vorgenommen werden, zur Versetzung, Entlassung u. s. w.

*) Vergl. Schwarz, die religionslose Schule der Niederlande und ihre Früchte. Berlin 1868.

**) Doch mag auch manchem unbemittelten, aber talentvollen Jüngling die Betretung einer wissenschaftlichen Laufbahn durch solche Preise ermöglicht werden, wenn z. B. (a. a. O. S. 150) am Kings College 20 Universitätsstipendien von 25—50 £. daran geknüpft sind. Ueber Preise in diesem Sinne (vgl. oben die Anm. zu S. 183) möchten wir kein unbedingtes Verwerfungsurtheil fällen. D. Red.

haben dort Preise oder Stipendien zum Gegenstande. Es findet also recht eigentlich ein Bewerben, ein Ringen und Kämpfen um bestimmte ausgesetzte Preise statt; und die Erreichung derselben ist auch für den vorhergehenden Unterricht wenn auch nicht der einzige, so doch der Hauptantrieb. Und wenn mehrere Schulen sich um ausgesetzte Preise zu bewerben haben, so kann man sicher sein, daß manchmal die ganze Thätigkeit der Lehrenden und Lernenden nur auf dieses Ziel hin gerichtet ist, die Bildung, die so gewonnen wird, und zwar nicht bloß die sittliche, sondern auch die intellectuelle, unter diesen Einflüssen leiden muß. Der Ehrgeiz und die Eitelkeit erhalten noch dadurch weitere Nahrung, daß die Ergebnisse der Prüfungen bekamt gemacht, die Preise öffentlich unter vieler Theilnahme des Publicums, auch der vornehmsten Herren, vertheilt und mit reichlichen Lobsprüchen begleitet werden, so daß ein Deutscher, der einer solchen Preisvertheilung beiwohnt, aber auch jeder, der eine rechte Einsicht von den Grundsätzen christlicher Erziehung hat, urtheilen muß, es werde hierin nicht nur zu weit gegangen, sondern alles Maß der Anerkennung für wahres Verdienst und reelle Leistungen überschreiten. Daß diese Preisvertheilung durch das Herkommen und das ganze zur Oeffentlichkeit neigende und für die Oeffentlichkeit berechnete Leben der Engländer, sowie durch die lebhafte Theilnahme des Publicums an seiner sonst nachtheiligen Wirkung verliert, ist zuzugeben, nicht aber möchten wir deshalb der an andern Orten ausgesprochenen Ansicht beitreten, es seien diese Preise in einem Lande, wie England, in welchem kein Schulzwang herrsche, und daher andere Triebfedern zum Lerneifer und zur Thätigkeit heranzuziehen, als die harmlosesten zu betrachten. — Wiese (deutsche Briefe S. 102 ff.), welcher die englischen Einrichtungen, besonders in den älteren Colleges und unter diesen namentlich in dem zu Eton, wohl zu würdigen weiß und vor allem die Pietät hervorhebt, welche durch dieselben bei den früheren Schülern gegen die Anstalten gepflegt wird, und darauf hinweist, wie durch diese Erinnerungen die Ehre der Schule, der man seine Bildung verdankt, rege erhalten und die Gegenwart mit der Vergangenheit, mit der Geschichte der Anstalt in Verbindung gesetzt wird, urtheilt dennoch, daß von dem Princip, durch den Ehrgeiz auf den Fleiß und die Sitten zu wirken, ein unmäßiger Gebrauch gemacht werde, von der niedrigsten Schule bis zur Universität. Ihm ist ein Tugendpreis in England zehnmal anstößiger, als in Frankreich, weil es eine Verläumdung des wahren englischen Charakters sei, sofern vorzugsweise das pflichtmäßige Verhalten ausgezeichnet werde. Geht doch die Gewohnheit, Belohnungen für Fleiß und gutes Betragen zu ertheilen, soweit, daß junge Mädchen für gutes Betragen silberne Kreuze öffentlich zu tragen erhalten und sie wirklich tragen. Die Namen derjenigen Schüler, welche bei den Hauptprüfungen sich als die besten gezeigt haben, erscheinen sogar in den Zeitungen. Die Art aber, wie diese Preise ausgetheilt werden, unter endlosem Beifallgeklatsch oder auch unter Zeichen des Misfallens, mag immerhin durch englische Gewohnheiten gemildert werden, ist aber jedenfalls mit dem eigentlichen Wesen der Schule als Erziehungsanstalt schwer vereinbar.

Es wird sich aus dieser Darstellung ergeben, wie das (oben S. 185) ausgesprochene Urtheil im allgemeinen richtig und wie große Vorsicht erforderlich ist, um von der Ertheilung von Prämien nachtheilige Folgen für die Sittlichkeit der Zöglinge auszuschließen, wie gering dagegen die Aussicht, selbst bei vorsichtiger Behandlung durch dieselbe bedeutende vortheilhafte Einwirkung auf die Leistungen der Schüler zu erzielen, ohne die Sittlichkeit derselben zu gefährden, wie es sich mithin weit mehr empfiehlt, die für Beschaffung von Prämien erforderlichen Mittel auf andere Weise zum Nutzen der Schule und der Schüler zu verwenden. **Gottschick.**

Schulpredigten s. Schulleben.

Schulprüfungen. Wir unterscheiden (etwas abweichend von der Eintheilung Bd. III, S. 194) zwei Classen von Schulprüfungen, solche, welche ausschließlich dem innern Leben der Schule angehören, nicht öffentliche, und solche, in denen die Arbeit der Schule der Oeffentlichkeit vorgelegt wird, öffentliche. Zu jenen gehören die Auf-

nahmsprüfungen, die sogenannten Classenprüfungen, die Versetzungs- und die Abgangsprüfungen, unter diesen bildet nur die Gattung der Schulen und die Art der Ausführung Unterschiede. — Die Besprechung der Versetzungsprüfungen ist einem besondern Artikel vorbehalten (s. Versetzung, vgl. auch Rangordnung Bd. VI, S. 588). Ueber Abgangsprüfungen höherer Schulen ist bereits in den Artikeln Prüfungen, Maturitätsprüfung und Preußen, Maturitätsprüfung erschöpfend gehandelt worden. In der Volksschule pflegt eine eigentliche Abgangsprüfung nicht abgehalten zu werden, welche eine praktische Bedeutung nur dann hat, wenn an das Bestehen derselben bestimmte Rechte geknüpft sind. Für die Volksschule ist das Urtheil, in wie weit das Schulziel erreicht sei, zugleich mit der Entscheidung über die Zulassung zur Confirmation ausgesprochen (s. d. Art. Entlassung S. 129) und für die niedern Schulen anderer Art ist die Anmeldung zu den höheren Schulen und die dort abzuhaltende Aufnahmsprüfung ein Anhalt zur Bestimmung der Reife und macht eigentliche Abgangsprüfungen entbehrlich (s. auch d. Art. Stadtschule, Volksschule, Vorschule).

Ebenso bedarf es, da über die Aufnahme bereits früher (Bd. I, S. 304—313) alles wesentliche gesagt ist, über die Einrichtung der Aufnahmsprüfungen nur weniger Bemerkungen. Sie finden nur statt, wo Vorkenntnisse vorausgesetzt werden müßen, also nicht bei dem ersten Eintritt in die Schule überhaupt. Die Zeugnisse über die frühere Vorbereitung geben einen Anhalt für die Prüfung. Die Leitung derselben liegt in den Händen des Directors und bildet eine seiner wesentlichen Pflichten; aber die eigentliche Abhaltung der Prüfung wird am besten dem Ordinarius (Classenlehrer) derjenigen Classe überlassen, für welche die Anmeldung erfolgt ist. Es würde bei einer gleichzeitigen Aufnahme einer größeren Zahl von Schülern für verschiedene Classen, wie sie an den meisten größeren Schulen halbjährlich stattzufinden pflegt, eines ganz ungewöhnlichen Geschicks des Dirigenten bedürfen, um ohne allzugroßen Zeitverlust mit einiger Genauigkeit und Sicherheit den Standpunct der Kenntnisse aller Examinanden in den verschiedensten Disciplinen allein festzustellen. Aber auch bei der außerordentlichen Aufnahme einzelner Schüler empfiehlt es sich, den Classenlehrern, wofern nicht besondere Verhältnisse dagegen sprechen, die erste Prüfung anheimzugeben. Denn einmal entspricht es dem natürlichen Verhältnis, in welchem der Classenlehrer zu dem Dirigenten als dessen nächster und besonderer Gehülfe stehen soll; auch werden so am natürlichsten von vornherein berechtigte oder unberechtigte Klagen abgeschnitten, als seien den Classen nicht genügend vorbereitete Schüler zugetheilt worden; sodann wird aber so auch gleich im Beginn das rechte Vertrauensverhältnis eingeleitet, welches in der nächsten Zukunft den Schüler gerade mit diesem Lehrer verbinden soll. Wird die Prüfung mit der Anfertigung einer kleinen schriftlichen Arbeit begonnen und diese dem Dirigenten corrigirt vorgelegt und nimmt er Gelegenheit, die mündliche Prüfung ganz oder theilweise anzuhören, unter Umständen, — aber nicht unnöthigerweise — auch selbst einzugreifen, so bleibt ihm hinreichende Möglichkeit, ein selbständiges Urtheil zu gewinnen; der Act der Aufnahme selbst aber und ein etwa dabei gesprochenes Wort reicht hin, um auch zwischen ihm und den Schülern jenes Vertrauensverhältnis zu begründen. In einzelnen Disciplinen (Mathematik an Gymnasien, Lateinisch an Realschulen) kann es nothwendig werden, auch die betreffenden Fachlehrer für einzelne Theile der Prüfung heranzuziehen (s. auch Bd. IV, S. 231 Anm.).

Wir wenden uns zu den sogenannten Classenprüfungen und verstehen darunter die in manchen Gegenden (Rheinland und Westfalen, Provinz Sachsen, Hannover) oder an einzelnen Anstalten bestehende Einrichtung, nach welcher zweimal im Jahre oder auch in jedem Semester (in der Regel um Weihnachten und um Johannis) durch alle oder einen großen Theil von Classen einer Anstalt von dem Director regelmäßige Revisionsprüfungen abgehalten werden. Es pflegt entweder der Director selbst zu prüfen, oder einer der Lehrer; der Gegenstand ist entweder derselbe durch alle Classen oder in den verschiedenen ein anderer. Geschieht die Prüfung allein von dem Director und dem betreffenden

Classen- oder Fachlehrer, so hat sie überwiegend den Charakter einer Revision; anders, wenn sie in Gegenwart der übrigen Mitglieder des Lehrercollegiums stattfindet, sei es, daß ein Hospitiren der jedesmal vom Unterricht befreiten Lehrer gestattet oder gewünscht wird, sei es, daß ausdrückliche Veranstaltung getroffen wird durch Ausfall oder Verlegung anderer Lectionen u. dgl., daß zu den betreffenden Stunden an verschiedenen Tagen hintereinander oder an einem ausschließlich dazu bestimmten Tage die Gesammtheit des Lehrercollegiums gegenwärtig sein kann. Dann sollten die Classenprüfungen der Gesammtheit der Lehrer ein Bild der Totalität der Schularbeit nach einer bestimmten oder nach verschiedenen Seiten hin zu gegenseitiger Belehrung, Anregung und Förderung vorführen. Einzelne Anstalten geben solchen Prüfungen eine gewiße Feierlichkeit dadurch, daß sie im großen Hörsaal, vielleicht in Gegenwart noch einer andern Classe, abgehalten werden und eine gewiße Oeffentlichkeit insofern, als die Mitglieder der Aufsichtsbehörden (Schulvorstände, Patronat, Curatorium u. dgl.) zur Anhörung eingeladen werden.

Welchen Segen derartige Classenprüfungen haben können, liegt klar auf der Hand; je seltener die Mitglieder eines Collegiums aus falscher Scheu oder in Arbeitsüberhäufung von selbst die Gelegenheiten zu suchen pflegen, durch Hospitiren die Lehrweise ihrer Mitarbeiter kennen zu lernen, um entweder von ihnen zu lernen, oder sie belehren zu können, desto erwünschter ist eine solche Gelegenheit, bei welcher der einzelne Lehrer sich unbefangener geben wird, als bei den öffentlichen Prüfungen. Vor allem wird das der gedeihlichen Entwicklung jeder Schule so nothwendige Gesammtgefühl unter den Lehrern geweckt und genährt, sich als einheitlich verbundene Genossen einer einheitlichen Arbeit zu wissen. Es kommt nur alles auf die Ausführung an (darüber unten bei Besprechung der Einrichtung der öffentlichen Prüfungen) und darauf, daß die Uebelstände vermieden werden, welche sich mit solchen Einrichtungen leicht verbinden. Es darf die Ansetzung derartiger Prüfungen zu keiner Störung der Schularbeit in der Weise führen, daß sie die betreffenden Lehrer nöthigt, durch außerordentliche Repetitionen und Arbeit der Vorbereitung in der Mitte des Semesters den gewöhnlichen Gang des Unterrichts zu unterbrechen. Es müßte vielmehr zur Norm erhoben werden, daß solche Prüfungen nicht anders aufzufassen sind, als gewöhnliche Lehrstunden, nur daß sie vor hospitirenden Collegen ertheilt werden und eine Art von Musterlectionen sind, welche von den Schülern nicht mehr Vorbereitung und Kraft in Anspruch nehmen, als jede andere Lection, von Seite des Lehrers hingegen eine besondere Vorbereitung voraussetzen und das Bemühen, etwas vorzugsweise durchdachtes, nach Kräften ein Meisterstück pädagogischer Technik zu leisten. Anfänger im Lehrfach müßten zur Abhaltung solcher Prüfungen nicht herangezogen werden, bevor sie sich nicht durch private Anleitung des Dirigenten, privates Hospitiren bei älteren Collegen und wiederholtes Mitanhören derartiger Classenprüfungen einige Erfahrung erworben haben, denn es soll das Beste gezeigt werden, was die Anstalt leisten kann, und es dürfen die Anfänger weder entmuthigt, noch allzu selbstbewußt gemacht werden, dadurch, daß man ihnen zuviel zumuthet. Endlich dürfen solche Prüfungen, so reichen Stoff sie auch zu privatem Meinungsaustausch des Dirigenten mit den Lehrern und diesen untereinander Anlaß geben, doch nicht Gegenstand zu einer persönlichen Kritik und Censur in der Lehrerconferenz werden, sondern höchstens einer rein objectiven Besprechung, von welcher die Gesammtheit Gewinn haben kann, ohne daß ein Einzelner durch vergleichendes Lob oder gar bestimmte Ausstellungen verletzt wird. Den Schülern vollends darf aus solcher Prüfung nichts anderes zum Bewußtsein kommen, als die aus dem gemeinschaftlichen Interesse an der Arbeit aller Classen und an der Schülergesammtheit hervorgehende Sorge eines einheitlich verbundenen Lehrercollegiums (s. den Art. Lehrercollegium, Einheit des Geistes, Bd. IV, bes. S. 238). *)

*) Ein Theil der oben angedeuteten Schwierigkeiten läßt sich durch eine Einrichtung vermeiden, welche wir von einer hierländischen Anstalt her kennen. Dort war der Gebrauch, daß am Sonnabend Nachmittag von 2—3 Uhr, also in einer für die Anstalt sonst schulfreien Stunde,

Wir kommen schließlich zu den sogenannten **öffentlichen Prüfungen**, welche die meisten Schulen, höhere wie niedere, am Schluß irgend eines längern Abschnittes ihrer Arbeit zu veranstalten pflegen, um den Angehörigen und Freunden der lernenden Jugend einen Einblick in ihre Thätigkeit zu gewähren. Sie beruhen auf alter Tradition; ihre Geschichte hängt mit der Geschichte der Schulfeste zusammen (s. d. Art. **Schulacte**, **Schulfeste**); die gegenwärtig übliche Einrichtung ist indessen eine Frucht der neueren Zeit, wo der Sinn für Oeffentlichkeit ihre besondere Pflege veranlaßt hat. Als eigentliche Prüfungen sind sie vorzugsweise auf deutschem Boden heimisch; in England und Frankreich ist nicht sowohl die Prüfung selbst öffentlich, als die Verkündigung der Resultate und die Preisvertheilung (s. den Art. Großbritannien Bd. III, S. 158 und Frankreich Bd. II, S. 469).

Die herkömmliche Form der öffentlichen Prüfungen in Deutschland ist mit geringen Modificationen folgende: Es werden in vorher bestimmter Reihenfolge, welche aus einem ausgegebenen Programm zu ersehen ist, die einzelnen Classen in einem oder mehreren Gegenständen durch die betreffenden Lehrer, welche den Gegenstand im abgelaufenen Semester behandelt haben, vorgeführt und in jedem Gegenstande etwa ½ Stunde oder länger examinirt. Die Festsetzung der Gegenstände und ihrer Reihenfolge ist Sache des Dirigenten und wird den betreffenden Lehrern und Schülern in der Regel einige Zeit vorher mitgetheilt. Die Anwesenheit des ganzen Lehrercollegiums wird vorausgesetzt. Eingeladen werden die Behörden, Curatorien, Patronate, die Vertreter der Kirche und der Commune, die übrige Lehrerwelt des Ortes, vor allem die Angehörigen der Zöglinge, sowie alle Freunde des Schulwesens. Anderen Classen als den jedesmal zu prüfenden, kann schon des Raumes wegen selten ein unbedingter Zutritt gestattet werden. Gewöhnlich wird der Handlung durch gemeinschaftlichen Choralgesang und Gesangvorträge eines ausgewählten Schulchors, durch eingelegte Declamationen, Reden und Vorträge von Schülern Abwechslung und ein festlicher Charakter gegeben, häufig auch eine Preisvertheilung, die Entlassung der abgehenden Schüler oder eine sonstige Ansprache des Directors an die Schüler oder an das Publicum damit verbunden. Endlich wird die öffentliche Prüfung häufig auch zu einer gleichzeitigen Ausstellung von Schülerarbeiten benutzt. — Die gesetzlichen Normirungen betreffen meist, wie z. B. in Preußen, Unterweisungen über die äußere Anordnung der Feier; zu einer bindenden Verpflichtung sind sie dort nicht gemacht, wie denn die Zusammenstellung der Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen von **Wiese** keine generelle Bestimmung über die

je einer der Lehrer in Gegenwart der Collegen in seiner Classe in einem vom Rector gewünschten Fache, an dem Puncte fortfahrend, bis zu welchem er in seinem gewöhnlichen Schulunterricht gekommen war, eine Unterrichtsstunde gab, über welche dann nachher, meistens in einer Abendstunde in dem geschlossenen Local eines Gasthauses, gesprochen wurde. Dabei wurde die gehörte Lection nach allen Richtungen, in materieller und formeller Beziehung, nach didaktischen und disciplinarischen Grundsätzen besprochen, jedoch nur das Mangelhafte erwähnt; Anerkennung und Lob auszusprechen war verboten. Letzteres schien aus verschiedenen Rücksichten, hauptsächlich deswegen, weil auch der Vorstand sich der Kritik zu unterwerfen hatte, unerläßlich. Der Rector begann mit seinen Ausstellungen, der jüngste Lehrer war der letzte, an den die Reihe kam. Jeder Tadel wurde, manchmal in ausführlicher Debatte, geprüft. Wenn die Besprechung eine unerwünschte Richtung zu nehmen drohte, schritt der Vorsitzende ein. Er bestimmte, nöthigenfalls nach Besprechung mit den Betreffenden, die Reihenfolge der Lehrer, welche solche Classenprüfungen zu halten hatten, und machte selbst den Anfang, begann auch, als die Sache noch neu war, mit einer scharfen Selbstkritik. Die Schüler meinten, es gelte nur ihnen; sie erhielten nach der Lection manchmal geeignete Erinnerungen vom Rector. Diese Sitte, in einer Reihe von Jahren geübt, schuf allmählich eine Uebereinstimmung des Collegiums in den wichtigsten Grundsätzen, welche die segensreichsten Folgen hatte, ohne daß die einzelnen Individualitäten dabei über Gebühr beschränkt worden wären. Allerdings setzt aber diese Einrichtung voraus, daß sämmtliche Mitglieder vom Interesse für ihren Beruf und für die Anstalt, der sie dienen, beherrscht und im Stande sind, Widerspruch und Tadel zu ertragen.

Die Red.

öffentliche Prüfung enthält. (Vgl. auch die daselbst mitgetheilten Directoreninstructionen, welche deutlich erkennen lassen, daß die Abhaltung öffentlicher Prüfungen an höheren Schulen mehr als ein Usus der meisten Anstalten, nicht als eine bindende Verpflichtung für alle aufgefaßt wird, Bd. II, besonders S. 157, 163, 185, und diese Encykl. Bd. VI, S. 325, daselbst Bd. I, 410 über Baden, S. 454, 466 über Bayern, Bd. V, S. 329, 456, 509 über Oesterreich, Bd. III, S. 313 über das ehemalige Hannover).

Nicht erst in jüngster Zeit, aber vorzugsweise in derselben ist die Zweckmäßigkeit der Abhaltung derartiger öffentlicher Prüfungen Gegenstand lebhaften Streites innerhalb der Lehrerwelt gewesen. Zum Theil aus erklärlicher Verstimmung über die besonders in großen Städten zunehmende Lauheit der Theilnahme des Publicums an den öffentlichen Prüfungen hat man die ganze Einrichtung einer strengen Kritik unterzogen, ihren Nutzen bestritten und mehr oder weniger entschieden ihre Beseitigung verlangt. Die verschiedenen Anklagen oder Einwendungen, welche gegen die öffentlichen Prüfungen erhoben worden, sind etwa folgende: Die öffentlichen Prüfungen gewährten den Außenstehenden keinen genügenden und wahren Einblick in das Leben und die Arbeit der Schule; die wahren Schulleistungen ließen sich gar nicht in Prüfungen darlegen, am wenigsten in öffentlichen. Die Schüler selbst schlügen ihren Werth sehr gering an; sie wüßten, daß sie für Censur und Versetzung bedeutungslos seien. Die Lehrer würden leicht verleitet, die Schüler abzurichten, und so laufe das Ganze meist auf eine Schaustellung hinaus, welche für Lehrer und Schüler die Versuchung zur Unwahrheit enthalte. Die öffentlichen Prüfungen brächten die Lehrer in ein Verhältnis zu den Schülern, welches der erziehlichen Wirksamkeit entschieden Abbruch thue. Daß in ihnen der Lehrer mitgeprüft, ja mehr als der Schüler geprüft werde, das fühlten die Schüler gar oft ganz deutlich und könnten es von dem Antlitz und der Haltung mancher ihrer Lehrer in deutlicher Schrift lesen; schwache Lehrer würden bloßgestellt und dadurch vollends um die Frucht ihrer Wirksamkeit gebracht. Die öffentlichen Prüfungen unterbrächen nicht allein das stille Wirken der Schule in nachtheiliger Weise, sondern stünden auch mit der bescheidenen Verborgenheit, in welcher die Schularbeit vor sich gehen solle, im Widerspruch. Sie seien eine falsche Concession an den modernen Zeitgeist in seiner Richtung auf Oeffentlichkeit, der ohne Schädigung des Schulwesens nicht nachgegeben werden könne. Ja eine solche Concession könne zu einer Entwürdigung der Schule führen, wenn die ergangene Einladung nicht oder auffallend schwach benutzt werde, oder wenn gar die Betheiligung zu einer Demonstration werde, durch welche dem einen Lehrer die Gunst, dem andern die Gleichgültigkeit oder Ungunst des Publicums fühlbar werde (Klix, Eckstein, Maßmann in den Verhandl. der pädag. Section auf der Philologenvers. in Meißen, 1863, Scheibert in der pädag. Revue von Mager 1854, Lattmann über die Frage der Concentration S. 320, Bechmann, die öffentliche Prüfung in der Zeitschr. f. Gymnasialwesen, 1861, S. 545—52; vgl. auch d. Jahrb. f. Phil. und Pädag. 1861, S. 1).

Es läßt sich nicht leugnen, daß in diesen Anklagen viel wahres liegt. Dennoch treffen sie mehr die Art der Einrichtung und Ausführung der Prüfung, als die Prüfung an sich. Es wird gefragt werden müßen, ob die Abhaltung öffentlicher Prüfungen an sich dem Wesen und der Aufgabe des erziehenden Unterrichts in öffentlichen Schulen entspricht oder widerspricht. Die Beantwortung dieser Frage scheint selbst nicht möglich zu sein, ohne zu einem Widerspruch zu führen. Die Arbeit der Schule ist eine innere; ihre eigentliche Weihe gehört so wenig an die Oeffentlichkeit und das Beste, was sie zu geben vermag, kann so wenig der Oeffentlichkeit genügend dargelegt werden, als die innersten Vorgänge der erzieherischen Thätigkeit des Hauses, der Familie eine Profanirung vertragen. Aber die Schulen heißen und sind zugleich öffentliche; wir erziehen und bilden die Jugend den Eltern, welche sie uns anvertraut und deshalb ein natürliches, unbestreitbares Anrecht haben, von der Arbeit, welche an ihren Kindern gethan wird, auch von der Art ihrer Handhabung Kenntnis zu haben. So setzt sich die Schwierigkeit, welche in dem Verhältnis der Schule zum Publicum (s. den betr. Artikel) überhaupt

liegt, hier fort, und es kommt darauf an, eine Ausgleichung und Vermittlung zu finden zwischen dem Recht der Familie, einen Einblick in das Wirken der Schule zu thun, und der Nothwendigkeit ungestörter, freier Bewegung für diese. — Ebenso haben aber auch diejenigen Behörden, welche nicht, wie die rein staatlichen, die Befugniß haben, durch Revisionen und Hospitiren jederzeit sich von dem inneren Zustande der Schule zu überzeugen, — für diese sind offenbar öffentliche Prüfungen nicht nothwendig —, sondern welchen nur die Wahrung ihrer äußeren Interessen, wie die Anstellung von Lehrern, Ausstattung der Schule u. dgl. übergeben ist, also die communalen Behörden, Patronate, Curatorien, Schuldeputationen u. s. w. ein unbestreitbares Recht, ja eine Pflicht und, wofern der Zustand nur normal ist, auch ein lebendiges Interesse, sich von dem Zustande der Anstalten, welche oft mit großen Opfern der Gemeinde errichtet sind und ihre schönsten Hoffnungen umschließen, eine eingehende Kenntnis zu verschaffen. Es fragt sich zunächst, ob den Eltern der Zöglinge und dem angeführten Theil des Publicums nicht auf andere Weise das volle Recht werden könne ohne die Gefahren, welche öffentliche Prüfungen leicht für die Schule mit sich bringen. Offenbar aber sind die officiellen Mittheilungen der vorgesetzten Behörde, oder der Schule selbst über Lehrpläne oder sonstige Einrichtungen in Programmen, durch welche sonst wohl eine Kenntnis vom inneren Schulleben erlangt werden kann, sehr unzulängliche Surrogate. Daß die trübe Quelle der mannigfaltigen Erzählungen und Darstellungen, welche die Zöglinge selbst in das Publicum tragen, als solches angesehen werde, werden die Lehrer am wenigsten, und auch treue Eltern nicht wünschen. Die treuesten Eltern werden am lebendigsten den Wunsch und das Bedürfnis haben, mit den Lehrern selbst in Berührung zu treten und nicht allein so, daß sie dieselben aufsuchen und sich mit ihnen berathen, sondern so, daß sie wünschen, sich von der Arbeit derselben durch eigenes Hören und Sehen einen Begriff zu bilden. Sie werden auch das Verlangen tragen, ihr Kind einmal selbst als stille Zeugen in der Schule zu beobachten zu nothwendiger Ergänzung ihres aus dem häuslichen Leben geschöpften Urtheils, ganz so, wie der treue Lehrer das Bedürfnis hat, von dem Wesen und Verhalten seiner Zöglinge im Hause etwas zu erfahren zur Ergänzung und Berichtigung seiner allein aus dem Schulleben gewonnenen Vorstellungen. Ebenso wenig darf den Behörden, von welchen zuvor die Rede war, die Möglichkeit vorenthalten werden, auf diesem Gebiete selbst zu sehen und zu hören (s. Bd. III, S. 194, Thaulow, Gymnas. Pädag. S. 204: „Das Gymnasium ist ein Gemeingut der Stadt und hat der Stadt Rechenschaft von seinem Thun und Treiben abzulegen“). Da könnte es denn scheinen, als müße man mit Herbart (Sämmtl. Werke, Bd. XI, S. 295) verlangen, „daß die ganze Lehranstalt offen stehe, offen für jeden Besuch jedes Mitglieds der Behörde, offen für die Eltern der Schüler, offen für jeden Freund und Kenner der Erziehungsangelegenheiten, offen vor allen Dingen allen Lehrern zum gegenseitigen Besuch ihrer Schulen.“ Indessen das hieße aus Achtung vor den Eltern die nächsten Interessen der Kinder verabsäumen; ein derartiges Hospitiren wäre ein Hineintragen der Oeffentlichkeit in die stille Arbeit der Schule, welches dem Wesen derselben und der Aufgabe des erziehenden Unterrichts in viel größerem Maße widersprechen würde, als die Abhaltung einzelner öffentlicher Prüfungen. Aus demselben Grunde würde die Veranstaltung solcher öffentlicher Classenexamina nicht zu billigen sein, wie sie Lattmann (a. a. O.) empfiehlt, daß sie die ganze letzte Woche eines jeden Semesters hinwegnehmen, in Gegenwart auch sämmtlicher Schüler der jedesmal darüberstehenden Classe abgehalten werden, und zugleich für die endgültige Feststellung der Censur und Versetzung einen Beitrag liefern: sie würden alle Bedenken und Gefahren, welche sich mit den öffentlichen Schulprüfungen verbinden, nur vermehren und verlängern und einen derjenigen Acte, welche recht eigentlich der innersten Sphäre des Schullebens angehören (Vorbereitung der Censur und Versetzung), in die Oeffentlichkeit rücken, nur damit die Zöglinge dem Act der öffentlichen Prüfung mehr Gewicht beilegen. — Somit bleiben die öffentlichen Prüfungen immer noch das geeignetste Mittel, wenn die Nothwendigkeit zugestanden wird, daß dem Publicum ein Einblick in

die Arbeit der Schule eröffnet werde. Aber nur so sind sie aufzufassen, nicht als ein Hineintreten der Schule in die Oeffentlichkeit, sondern als eine ausnahmsweise, vorübergehend und bedingt gestattete Zulassung des Publicums zu einem Anhören und Anschauen dessen, was eigentlich in das Abyton der Schulwände gehört; ist dieser Gesichtspunct für das Publicum, die Lehrer und Schüler maßgebend, so wird nicht allein eine große Zahl der oben aufgezählten Nachtheile verschwinden, sondern es werden die öffentlichen Prüfungen auch einen sehr wohlthätigen Einfluß auf das Schulleben haben können.

Zunächst erleidet der Begriff der Oeffentlichkeit schon eine wesentliche Beschränkung. Nicht jeder Oeffentlichkeit und jedem Publicum legt die Schule ihre Arbeit dar, sondern nur ihr nahestehenden, durch die natürlichsten und nächsten Interessen mit ihr verbundenen, den treu um das Wohl ihrer Kinder besorgten Eltern und sonstigen theilnehmenden Angehörigen der Zöglinge, den der Schule sonst schon bekannten und zu ihr in Beziehung stehenden Vertretern der vorgesetzten Behörde, endlich theilnehmenden Freunden der Anstalt und des Schulwesens, kurz der wirklichen und ideellen Schulgemeinde, für welche die Schule ebenfalls arbeitet und welche nur als eine Ergänzung und nothwendiger Zubehör der Schülergemeinde anzusehen ist, innerhalb deren die Schule zunächst thätig ist. Und auch aus dieser Schulgemeinde ist zumeist immer nur ein Bruchtheil vorhanden, die Eltern der Schüler der jedesmal geprüften Classe. So ist die Oeffentlichkeit keine der Schule frembartige; was die Schule in Anerkennung der unzweifelhaften Berechtigung der Schulgemeinde vor jedem Einzelnen derselben, wenn es die Rücksicht auf die Allgemeinheit gestattete, gern darlegen würde, ihr inneres Leben und ihre innere Thätigkeit, die ja keine geheime ist oder eine, deren man sich zu schämen hätte, das wird hier, soweit es möglich ist, an gewißen Tagen jener ganzen Gemeinschaft schlicht und anspruchlos vorgeführt. So angesehen erscheint der früher aufgedeckte Widerspruch bei weitem milder; vor dieser Oeffentlichkeit kann die Schule keine Scheu haben; sie hat nur darauf zu achten, — davon später — daß sie nicht dasjenige in ihrer Wirksamkeit herausziehe und profanire, was ausschließlich intra parietes des Schulzimmers gehört.

Ist aber die Wirklichkeit in der Zusammensetzung oder Betheiligung des Publicums dennoch eine andere, so hat die Schule offenbar zunächst die Pflicht, auf ein Besserwerden durch alle geeigneten Mittel hinzuwirken. Unberufene abzuweisen, ist sie stets befugt; zu ihnen würden auch alle diejenigen gehören, welche etwa nur Neugierde dahin führte. Deshalb müßte auch Kindern, sowie Zöglingen anderer Anstalten der Zutritt nicht gestattet werden, da sie nicht zu jener engeren Schulgemeinde gehören, von welcher das oben Gesagte gilt. Etwas anderes ist es mit den Zöglingen derselben Anstalt. Hier kann die Theilnahme an den Prüfungen anderer Classen der Kräftigung des Gemeingefühls förderlich sein; auch kann der Einblick der jüngeren Zöglinge in die höheren Ziele der folgenden Stufen gut wirken; indessen ist die Theilnahme doch auch hier nur zu dulden, wenn solcher Gewinn wirklich erwartet werden kann, und dafür Sorge zu tragen, daß sie nicht zu einer Störung werde.

Der Fall, daß Unberufene sich zu den öffentlichen Prüfungen drängen, wird weit seltener sein, als der andere, daß die Berufenen ausbleiben. Da ist es eine durchgehends gemachte Erfahrung, daß das Publicum größerer Städte sich den öffentlichen Prüfungen gegenüber bei weitem lauer verhält, als dasjenige kleinerer Orte, und daß die Prüfungen niederer Classen verhältnismäßig stärker besucht zu werden pflegen, als die Prüfungen der oberen. In der letzten Warnehmung liegt für die Schule ein beachtenswerther Wink in Bezug auf die Gestaltung der Prüfung, s. unten; die erste Erscheinung erklärt sich aus der Vielseitigkeit der Interessen, welche das Publicum einer großen Stadt in Anspruch nehmen und nach den verschiedensten Seiten abziehend beschäftigen, aus dem Mangel persönlicher Berührung der Mitglieder der Schulgemeinde unter einander und mit den Lehrern, der untergeordneten Stellung, welche hier die Schule in allem sonstigen Getriebe einnimmt. In dem mehr familienhaften und vertraulichen Verkehr einer kleinen Stadtgemeinde, in welcher sich die persönlichen Interessen der Einzelnen so viel näher

berühren und auch die allgemeinen Institute Gegenstände viel größerer Beachtung sind, hat auch die Schule, zumal die höhere, eine ganz andre Stellung. Wir behaupten, daß es ganz anormale Zustände sein müßen und die Schuld vor allem auf Seiten der Schule liegt, wenn an solchen Orten ein Interesse des Publicums für die Schule nicht vorhanden ist. Aber auch in größeren Städten würde nicht eher an eine Abschaffung der öffentlichen Prüfungen zu gehen sein, bevor nicht alles von Seiten der Schule geschehen ist, das Interesse dafür zu beleben. Das kann direct geschehen durch die Zweckmäßigkeit öffentlicher Prüfungen darlegende Erörterungen des Dirigenten, sei es in dem vor der Prüfung ausgegebenen Programm, sei es in Ansprachen gelegentlich der Prüfung (vgl. Heinen, Schulreden, Nr. VII. Ueber den Besuch öffentlicher Prüfungen. Düsseldorf 1860) oder anderer öffentlicher Schulacte, vor allem indirect durch zweckmäßige Einrichtung der Prüfung selbst. Ist es trotzdem nicht gelungen, eine genügende Betheiligung des Publicums — wobei die Zahl der Besucher allein nicht entscheidet — zu erzielen, nun so lasse man sie versuchsweise eingehen, halte sich aber gegenwärtig, daß in solchem Aufgeben häufig mit Recht ein testimonium paupertatis gefunden werden möchte, welches die Schule sich selbst ausstellt. Es bleibt doch immer charakteristisch, daß in unserer Zeit, welche so scharfsinnig und wenig zurückhaltend ist in der Aufsuchung von Gebrechen und Uebelständen, die öffentlichen Prüfungen von Seiten des Publicums selbst noch keine nennenswerthen Angriffe erfahren haben. Wohl aber ist häufig genug bezeugt worden und kann vom Unterzeichneten aus eigener Erfahrung bestätigt werden, daß das Publicum vieler kleineren Orte sich die öffentlichen Prüfungen nicht nehmen lassen würde und daß ihre Abschaffung dort so viel hieße, als gewaltsam das Interesse an den Schulen untergraben und abstumpfen.

Wir sind der Ansicht, daß ein großer Theil der Anklagen, welche aus der Lehrerwelt gegen die öffentlichen Prüfungen erhoben werden, auf die natürliche Scheu der Lehrer selbst zurückzuführen sind, vor dem Publicum mit ihrer Person und ihrer Lehrwirksamkeit hervorzutreten. Aber die rechte Liebe zur Jugend und Hingabe an den Beruf, die rechte Auffassung desselben als einer Arbeit an der von der Familie ihm anvertrauten Jugend in Gemeinschaft mit der Familie und für die Gemeinde, welcher er angehört, wird ihn seine beschränkte Oeffentlichkeit mit unbefangeneren Augen ansehen lassen, als eine nothwendige Ergänzung des Kreises, für welchen er zunächst arbeitet. Er wird bedenken, daß ein Lehrer an öffentlichen Schulen vermöge seiner Stellung an sich eine öffentliche Person ist, deren Wirken, wie sonst nur noch dasjenige des Geistlichen, auch bei der größesten Zurückgezogenheit mitten in die Oeffentlichkeit gestellt ist, mit welchem sich die Kritik des Publicums vorzugsweise gern beschäftigt. Da kann ihm nur daran liegen, das Publicum mit der Wahrheit seiner Persönlichkeit und seines Wirkens bekannt zu machen, falsche Vorstellungen thatsächlich zu beseitigen.

Aber abgesehen davon wird es ihm ein Bedürfnis und eine Freude sein, von dem, was ihn erfüllt, auch einmal Zeugnis vor denen abzulegen, welche er vorzugsweise für seine Anschauung und Auffassung vom Unterricht und der Erziehung wird gewinnen wollen. Die eigenste Methode in der Durcharbeitung und Handhabung des Unterrichtsmaterials, in der Behandlung der Zöglinge, das Beste von dem, was sich ihm ergeben hat als Frucht pädagogisch didaktischer Erfahrung und Weiterbildung, wird er selbst nur wünschen in praktischem Beispiel denen vorzuführen, bei welchen er das natürlichste Interesse dafür voraussetzen darf, und wird das wünschen nicht aus Eitelkeit, sondern um der Sache willen und aus Begeisterung für sie. Wird er sich dabei auch gestehen müßen, daß er ein wissenschaftliches und volles Verständnis nur bei einem geringen Theil des Publicums finden werde, so weiß er doch, daß er bei den meisten auf jenes natürliche Verständnis rechnen kann, welches das persönliche Interesse an den ihm anvertrauten Kindern oder das allgemeine an der Jugendbildung einflößt und bei welchem der natürliche Takt oft schärfer sieht, als die sogenannte höhere Bildung. Man wird auch die Erfahrung machen, daß das Publicum sich zu einem Verständnis heranbilden läßt,

und je nothwendiger gerade in der Gegenwart die Belehrung und Orientirung des Publicums über die Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts ist, desto wichtiger erscheint es, daß auch diese Gelegenheit zu praktischer Berichtigung verkehrter Anschauungen und Vorstellungen und zu thatsächlicher Vorführung des von der Schule Gewollten und Erstrebten nicht unbenutzt gelassen werde. Einer Mehrheit guter Lehrer wird es schon gelingen, allmählich ein solches Publicum heranzubilden, „welches das Richteramt der öffentlichen Meinung auf eine achtunggebietende Weise verwaltet" (s. Herbart, Werke, Bd. XI, S. 295).

Der Dirigent mag andrerseits dafür sorgen, daß Anfänger unter den Lehrern oder solche unter ihnen, für die nach ihrer Natur ein öffentliches Auftreten eine Gefahr wäre, davon dispensirt bleiben, eine Sache, die um so weniger auffallend erscheinen wird, wenn es Regel wird, daß überhaupt nicht alle Lehrer, sondern nur ein Theil derselben an solchem Tage auftritt (s. unten).

Was nun den dritten Factor anbetrifft, der bei der Besprechung der öffentlichen Prüfungen in Betracht kommen muß, die Schüler, so liegt im Wesen des Knaben nichts, was sich mit verständig eingerichteten und geleiteten öffentlichen Prüfungen nicht vertrüge. Zwar können wir das als keine besondere Empfehlung für die öffentliche Prüfung gelten lassen, was wohl häufig zu ihren Gunsten geltend gemacht wird, daß es den Knaben als den künftigen Männern heilsam sei, sich an ein Heraustreten in die Oeffentlichkeit zu gewöhnen, sich Dreistigkeit anzueignen u. s. w., sondern meinen, daß eine gewiße Befangenheit (pudor) der schönste Schmuck auch der Knaben und Jünglinge sei und daß man deshalb auch bei den öffentlichen Prüfungen vielmehr darauf zu sehen habe, daß jene Befangenheit nicht zerstört werde oder die Dreistigkeit der äußerlichen Naturen Triumphe feiere; — aber wir meinen, daß die einmalige Zulassung einer beschränkten Oeffentlichkeit zu dem Unterricht, wofern nur alle Ostentation und alles Schaugepränge vermieden wird, Knaben keinen Schaden bringen werde. Anders bei den Mädchen. Hier „widerstreben öffentliche Prüfungen dem Wesen der Weiblichkeit nach allen Seiten so sehr, daß sie überall geradezu verboten werden sollten, wie dies in verschiedenen Ländern bereits geschehen ist" (Bd. IV, S. 942). Dem verständigen Publicum läßt sich das leicht zur Einsicht bringen und es wird sich deshalb gern mit den Surrogaten begnügen, welche dem berechtigten Interesse, auch hier von der Art der inneren Schularbeit Kenntnis zu nehmen, geboten werden können.

Aus dem Gesagten ergiebt sich, daß wir von solchen zu Gunsten der öffentlichen Prüfungen vorgebrachten Gründen absehen müßen, wie die folgenden: sie seien für die Zwecke des Staates nothwendig (Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, S. 231); sie legten die Fortschritte der einzelnen Schüler dar, documentirten die Unterrichtsweise und den ganzen Geist der Schule; sie böten eine gute Gelegenheit zu Preisvertheilungen (Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre, II, S. 582, und dazu Beschmann a. a. O.). Vielmehr halten wir die öffentlichen Prüfungen — auf Knabenschulen beschränkt — für ein wichtiges, durch kein anderes Surrogat hinreichend zu ersetzendes Mittel, durch welches der berechtigten und bei normalen Verhältnissen natürlichen Forderung der Eltern und Angehörigen einer Anstalt, einen Einblick in die Arbeit der Schule zu thun, am einfachsten Rechnung getragen wird. Wir verlangen aber zugleich von der Einrichtung öffentlicher Prüfungen, daß sie diesem Zweck möglichst vollständig genügen, ohne daß die Schule dabei ihren ersten und nächsten Erziehungsaufgaben ungetreu werde.

Man beraume sie also zu einer Zeit an, welche dem Publicum den Besuch erleichtert, statt ihn zu erschweren, also zu nicht allzu früher Stunde, und vertheile sie lieber auf zwei Tage oder setze einige Gegenstände der Prüfung weniger an. — Ist ferner die öffentliche Prüfung als eine ausnahmsweise gestattete Zulassung des Publicums zur

Arbeit aufzufassen, nicht als ein Hinaustreten der Schule in das Publicum, so versteht es sich von selbst, daß sie nur in den Räumen der Schule abgehalten werden darf. Fehlt es an einem größeren Raum (Hörsaal u. dgl.), so möge die Prüfung in geeigneten Classenlocalen abgehalten werden oder lieber ganz ausfallen, und dadurch dem Publicum das Bedürfnis eines gemeinschaftlichen Versammlungsortes nahe gelegt werden, als daß man mit der Schule in andre öffentliche Locale ziehe, selbst wenn es einem würdigen Zweck gewidmet wäre, geschweige in Tanz- oder Restaurationslocale.*) Damit alles vermieden werde, was an eine Schaustellung erinnern könnte, und damit auch der äußere Charakter des gewöhnlichen Unterrichts möglichst gewahrt werde, wird es sich empfehlen, wofern es irgend angeht, den Hörsaal in eine Classe umzuwandeln und die Schüler auf Schulbänken auch hier zu placiren.**) — Die **Auswahl der Gegenstände** ist Sache des Dirigenten; er wird sich bei derselben durch die Rücksicht auf die billigen Wünsche und die Eigenthümlichkeiten seiner Lehrer leiten lassen, sodann aber durch den Wunsch, dem Publicum ein möglichst anschauliches, nicht zu einseitiges Bild der Schularbeit vorzuführen. Die Anzahl der Gegenstände darf nicht zu groß sein, damit es dem Lehrer möglich sei, irgend ein kleines Ganze, nicht lauter Fragmentarisches zur Anschauung zu bringen. Das Princip der Abwechslung durch Feststellung einer Reihenfolge verschiedenartiger Gegenstände darf nicht das allein maßgebende oder das höchste sein. Es wird gerade darauf ankommen, dem Publicum die innere Zusammengehörigkeit und das Ineinandergreifen verschiedenartiger Disciplinen (altclassische Autoren und alte Geschichte, altclassische Sprachen und deutscher Unterricht u. s. w.) zum Bewußtsein zu bringen und damit eine Hauptmacht und eine Haupttendenz des erziehenden Unterrichts, — oder auch die Stufenfolge in der verschiedenartigen und doch wieder verwandten Behandlung derselben Objecte durch verschiedene Classen (z. B. das Lateinische in den unteren oder in den oberen Classen; das Deutsche in Tertia und in Prima, der Homer in Tertia, Secunda und Prima), vorausgesetzt, daß ein einheitliches Zusammenarbeiten der Lehrer vorhanden ist und solche Zusammenstellung zu keiner das eine oder das andre Mitglied des Lehrercollegiums bedrückenden Parallele Anlaß giebt. Hier sind die mannigfaltigsten Variationen möglich, mit welchen in verschiedenen Jahren abgewechselt werden mag, um die Schularbeit bald von dieser, bald von jener Seite zu zeigen.

Die **Behandlung** der Gegenstände durch den Lehrer wird sich ebenfalls durch den Gesichtspunct leiten lassen, daß weniger examinirt, als unterrichtet werden müße. Ein Bild des **Unterrichts** soll gegeben werden, nicht die Zahl der Prüfungen durch eine für die Censur und Versetzung bedeutungslose vermehrt werden. Man möge also nur so weit examiniren, als man in der Lehrstunde selbst es thun würde. Der Zweck der Prüfung wird wenig erfüllt, wenn sie nur darin besteht, daß womöglich jeder Schüler der Classe einen Satz übersetzt oder eine Frage beantwortet und der Lehrer nur soweit spricht, als die Fragestellung und etwaige Berichtigungen es fordern. Das Wissen der Schüler wird durch solche Prüfungen doch nur sehr ungenügend an das Licht gestellt, vielmehr werden leicht sehr schiefe Vorstellungen von den Zöglingen und ihren Leistungen erzeugt, ungerechte Urtheile über sie hervorgerufen und alle die Gefahren heraufbeschworen, welche oben berührt sind. (Versuchung zur Abrichtung von Seiten der Lehrer, zur Eitelkeit von Seiten der Schüler, Erzeugung eines Scheinwesens und unwahren Verhältnisses zwischen Lehrer und Schüler, zwischen Schule und Publicum u. s. w.) ***) Der

*) Der Verfasser hat es erlebt, daß öffentliche Prüfungen, selbst von Mädchen, auf der Schaubühne eines Liebhabertheaters in einem Vergnügungslocal stattfanden, während im Vorzimmer ausdrücklich ein Büffet für die Eltern und ihre Kinder hergerichtet war; — oder daß der auf die Prüfung folgende Declamations- und Entlassungsactus in einem Restaurationslocal unter ähnlichen Umständen abgehalten wurde.

**) Aber in beliebiger oder besser alphabetischer Reihenfolge, damit das Publicum keine kritisch vergleichenden Betrachtungen über die Rangordnung der Schüler anstelle.

***) Ein Vater bemerkte auf der Censur, welche die Nicht-Versetzung seines Sohnes aussprach:

Lehrer läßt vielmehr einen Einblick in seine Unterrichtsstunde thun, und setzt eine Ehre darein, sie in Bezug auf die Behandlung des Gegenstandes zu einer Musterstunde zu gestalten (s. oben). Dazu gehört selbstverständlich, daß ihm der Gegenstand nicht nur geraume Zeit vorher mitgetheilt ist, — in der Volksschule pflegt zuweilen von dem Schulinspector dem Lehrer erst unmittelbar vor Beginn der öffentlichen Prüfung Gegenstand und Thema namhaft gemacht zu werden, — sondern auch daß er sich auf die methodische Behandlung desselben nach allen Seiten auf das sorgfältigste vorbereitet hat. Die Lection kann nun eine Repetition sein, wie in einer Repetitionsstunde, und dann wird das Examiniren reichlicher ausfallen, um somehr aber von dem Lehrer darauf ausgegangen werden müßen, auch hier durch die Auswahl, die Art und die Reihenfolge der Fragen ein gewißes, wenn auch noch so kleines Ganze vorzuführen und ein Bild von der Durcharbeitung zu erzeugen, welche mit den Schülern im Unterricht selbst voraufgegangen ist. Nicht nur Facta, Zahlen u. dgl. dürfen z. B. in der Geschichte, in der Geographie abgefragt werden, sondern es muß den Schülern Gelegenheit geboten werden, zu zeigen, in wie weit und in welcher Weise sie eine Entwicklung verstanden, das Detailbild eines Vorganges, einer Schlacht, der physischen Bildung eines Landes aufgenommen haben. — Oder es mag das Ganze einer gelesenen Schrift der Disposition und dem Gedankengang nach vorgeführt werden; es mag gezeigt werden, in wie weit die Schüler in einem Schriftsteller (Horaz, Homer), heimisch geworden sind, nicht durch dürres Citatenwesen, sondern durch Reproduction des Inhalts nach verschiedenen Gesichtspuncten, Gruppen u. s. w. — Die Lection kann aber auch die Entwicklung irgend eines völlig neuen, oder eines schon bekannten und früher behandelten Gegenstandes sein, z. B. die Interpretation irgend einer einzelnen Stelle, die Entwicklung irgend eines Begriffes, die Besprechung eines Aufsatzthemas, eines deutschen Gedichtes und dgl.; dann wird das Examen zu einem heuristischen Herausholen und es werden die Zuhörer gleichsam mit in die Arbeit hineingezogen werden. Jedenfalls wird es so nicht schwierig sein, die Theilnahme des Publicums zu wecken und dasselbe auch für die in den höheren Classen behandelten ihm fremdartigeren Gegenstände zu interessiren, wenn hier die Behandlung nur das zu ersetzen weiß, was bei den Prüfungen der untern Classen die größere Verständlichkeit der elementaren Gegenstände, freilich auch die größere Anziehungskraft der kindlichen Gemüther bewirken. Selbst ein Capitel aus der griechischen Moduslehre, geistvoll und tiefgehend entwickelt, wird eine Anziehungskraft auszuüben nicht verfehlen, „wenn man's nicht ungeschickt anfängt und .... bloß von γέ und ἄν spricht" (Nägelsbach, Gymnasial-Pädag. S. 49). — Es wird die Sache des Dirigenten und des Lehrercollegiums sein, durch ein sorgfältig durchdachtes Programm der Prüfungsgegenstände den hier aufgestellten Gesichtspuncten gerecht zu werden.

Wird sich in der Behandlung des Stoffes der Lehrer so geben müßen, wie er sich in der Unterrichtsstunde giebt, nur daß er vom Besten das Beste in der besten Weise mitzutheilen suchen muß, so wird die wenn auch beschränkte Oeffentlichkeit ihm hinsichtlich der Behandlung der Schüler die Pflicht größter Vorsicht und Zurückhaltung auferlegen. Wie er das Beste an seiner erziehenden Thätigkeit, ihre eigentliche Weihe, nicht an die Oeffentlichkeit tragen kann, so gehört es auch nicht dahin, sondern in die durch rechte Erziehungsarbeit geweihten Räume der Schulzimmer. Er wird sich also möglichst objectiv der Aufgabe entledigen müßen, sich der öffentlichen Lobsprüche, als einer gefährlichen Sache, ebenso enthalten, wie der öffentlichen Rügen und Bloßstellungen, um der Schüler, wie der Eltern willen, auf deren Zartgefühl alle Rücksicht genommen werden muß. So werden auch die Angehörigen der schwächeren oder läßigeren Schüler keine Scheu haben, zu erscheinen; gerade ihnen aber ist ein unbefangener Einblick in die innere Schularbeit vorzugsweise zu wünschen. — Im übrigen können wir die an den Lehrer zu stellenden Anforderungen nicht besser bezeichnen, als mit den Worten Herzogs (Progr. des Gym-

er wiße sich darüber zu trösten, da sein Sohn so vortrefflich in der öffentlichen Prüfung bestanden sei. Die öffentliche Prüfung war ihm Beweis der Ungerechtigkeit der Lehrer gegen seinen Sohn.

nasiums zu Gera, 1864, S. 5): „Bei öffentlichen Prüfungen möge der Lehrer seinen Schülern gegenüber als derselbe erscheinen, der er im Laufe seiner amtlichen Thätigkeit seiner ganzen Individualität nach ist und gewesen ist; er versuche weder sich noch seine Schüler in ein Festgewand zu kleiden, das Geist und Seele beengt und in das sich eine frische und unverdorbene Natur ungern und mit Widerstreben pressen läßt. Er bleibe in Worten, Ton, Rede und in der Methode in dem gewohnten Geleise, in das ihn seine Individualität eingeführt, das er sich mit vollem Bewußtsein des Rechten geebnet, erweitert und befestigt hat".

Da die öffentlichen Prüfungen keine Paraden sind, welche der Dirigent abnimmt, so versteht sich von selbst, daß auch er wie alle anderen Collegen sich an dem Prüfen, besser an den Probeleistungen öffentlichen Unterrichtens betheiligt. Ebenso ist selbstverständlich, daß nicht nur der Dirigent, sondern auch alle Lehrer während des ganzen Prüfungsactes zugegen sind.

Da die öffentlichen Prüfungen als ein Schulfest und eine Schulfeier anzusehen sind, so muß alles geschehen, ihnen auch einen festlichen Charakter zu verleihen. Zur Eröffnung darf Choralgesang oder die Aufführung irgend eines anderen geistlichen Gesangstückes nicht fehlen. Der Gesangchor, dessen Leistungen ja für ein Anhören also für eine gewiße Oeffentlichkeit und wäre es auch nur die Gesammtheit der Schülergemeinde bestimmt ist, wird auch sonst hier Gelegenheit haben, zur Erhöhung der Feier beizutragen und zugleich eine Probe seiner Leistungsfähigkeit abzulegen. — Die Sitte, durch eingelegte Declamationen, besser Recitationen Abwechslung und Ruhepuncte in die Arbeit der Prüfungen hineinzubringen, ist nicht zu verwerfen und jedenfalls zweckmäßiger, als wenn man alle Declamationen mit den übrigen etwaigen Vorträgen und Reden zu einem besonderen Actus vereinigt (darüber s. den Art. Schulacte S. 804). Das Memoriren von Gedichten oder Prosaabschnitten und ebenso die Ausarbeitung von Abhandlungen und Vorträgen bildet einen Theil der Schularbeit und ihr öffentlicher Vortrag, wofern nur keinerlei Ostentation damit getrieben wird, dient zur Ergänzung des Bildes von der inneren Arbeit der Schule, welches die öffentlichen Prüfungen geben wollen. Nur überlasse man die Auswahl nicht dem Zufall, sondern sorge dafür, daß auch hier irgend eine mit der Aufgabe der Schule in Zusammenhang stehende Idee zur Anschauung gebracht werde, etwa so, daß die betreffenden Recitationen oder Vorträge mit dem Gegenstand der jedesmaligen Prüfung zusammenhängen und ihr entweder vorausgehend Ausgangspunct und Substrat für sie werden, oder auf sie folgend die in der Prüfung selbst entwickelten Gedanken weiter fortleiten und abschließen. Oder es möge eine Auswahl derjenigen Gedichte vorgetragen werden, welche die Schule als einen Kanon des Besten der deutschen Literatur nach strenger Sichtung lernen läßt (vgl. Bd. I, S. 914). — Die Nennung der Namen der Recitirenden in den Programmen sollte unterbleiben. Uebrigens vergl. über das Declamiren die Art. Declamation und Redeübungen u. Bd. I, S. 915. —

Daß wir die öffentliche Vertheilung von Prämien bei den öffentlichen Prüfungen nicht billigen können, ergiebt sich aus allem gesagten von selbst (s. den Art. Schulprämien). Wohl aber ist es zweckmäßig, wenn die Entlassung abgehender Schüler mit der öffentlichen Prüfung verbunden wird (s. Bd. II, S. 130), und geradezu wünschenswerth, daß eine Ansprache des Dirigenten nicht fehle, welche sich über Aufgabe der Erziehung verbreitend in orientirender und belehrender Weise eine Vermittlung zwischen Schule und Publicum herzustellen sucht (vgl. die Artikel Director S. 10, Entlassung S. 130, Schule und Publicum S. 18, Schulacte S. 804 ff. Thaulow Gymnas.-Pädag. S. 211 ff.).

Zur Vervollständigung des Bildes von der Schularbeit, welches die öffentlichen Prüfungen darstellen wollen, dienen auch die häufig mit denselben verbundenen Ausstellungen von Schülerarbeiten. Sie sind gewiß zu billigen, sofern sie sich auf Leistungen technischer Art beschränken (Probeschriften, Probezeichnungen; auch die mehr freiwillig von einzelnen besonders geschickten Schülern angefertigten, der Veranschaulichung des Unterrichtsstoffes dienenden Dinge gehören dahin, wie Karten, Pläne, kleine Modelle

u. dgl. m.); die Ausstellung wissenschaftlicher Arbeiten empfiehlt sich nicht, ist auch wohl nirgend üblich; die innerhalb der und für die Classe angefertigten sind keine Paradearbeiten gewesen und noch weniger wird man ausdrücklich Paradearbeiten anfertigen lassen wollen (s. den Art. Schulausstellungen). — Sehr zweckmäßig hingegen ist es, wenn die öffentlichen Prüfungen dem Publicum auch Gelegenheit geben, die Lehrmittel in einer geeigneten Auswahl durch eine kleine, anspruchlose Ausstellung kennen zu lernen (vgl. den Art. Lehrmittel S. 289).

Für die öffentlichen Prüfungen haben sich ausgesprochen: Nägelsbach, Gymnasialpädagogik S. 49, Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen S. 252, Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre II, S. 582, Thaulow, Gymnasialpädagogik S. 204, Ziller, Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht S. 231, Fr. Heinen, Schulreden (VII) Düsseldorf 1860, Gottschick in den Berliner Blättern für Erziehung und Unterricht, 1865, S. 346—52, Herzog, Progr. des Gymnasiums zu Gera 1864, Peter, Ahrens, Hüser, Palm, Schmalfeld u. a. in den Verh. der pädagogischen Section der Philologenversammlung zu Meißen 1863. — Die Schrift Meierotto's, Briefe an die zur Universität abgehenden, hoffnungsvollen Schüler des Joachimsthalschen Gymnasiums über die öffentliche Schulprüfung, Berlin 1785 (s. den Art. Meierotto S. 652) und das Gymn.-Progr. von Kapp, ein Wort über öffentliche Schulprüfungen. Gütersloh 1851, waren dem Unterzeichneten nicht zugänglich.*) O. Frick.

Schulrecht. Das Wort Schulrecht ist neueren Ursprungs und erst seit etwa drei Jahrzehnten in Gebrauch gekommen. Man hat zwar zu keiner Zeit verkannt, daß der Schule gewiße Rechte und Befugnisse eingeräumt werden müßen, und daß ihre Thätigkeit sich nach gewißen gesetzlichen Normen zu richten habe, wenn sie ihren Zweck erreichen soll, man betrachtete aber die Befugnisse und Normen nicht als ein selbständiges in dem Wesen der Schule begründetes und in sich abgeschlossenes Recht, sondern als ein ursprünglich andern Gemeinschaften, der Familie, der Gemeinde, dem Staate, der Kirche zustehendes, an welchem die Schule nur insofern participire, als sie diese vertrete und im Auftrage derselben handle. Am häufigsten wurde das Meiste von dem, was man jetzt unter Schulrecht versteht, als ein Ausfluß des Kirchenrechts oder als eine Modification des letzteren in seiner Anwendung auf die zu erziehende Jugend angesehen, insofern die Schule als Tochter der Kirche galt und der Leitung und Beaufsichtigung der Kirche in den wesentlichsten Stücken unterstellt war. Es war also zunächst die Ansicht von der Unselbständigkeit der Schule, welche die Idee eines Schulrechts nicht zur Entwicklung gelangen ließ, und es mußte eine andere Vorstellung von dem Wesen und der Bedeutung der Schule sich Geltung verschaffen, ehe man ihr ein eigenes Recht vindiciren konnte. Es ist eine der bessern Errungenschaften der neueren Pädagogik, daß sie das Zusammensein der Kinder und des Lehrers in der Schule als ein Leben, eine lebendige Einheit, als ein organisch sich gliederndes Ganzes auffassen gelernt hat (Palmer, Evang. Pädagogik 3. Aufl. S. 487). Auf dieser Erkenntnis beruht die Idee des Schulrechts. Die Schule erscheint uns jetzt nicht als eine bloße Noth- oder Hülfsanstalt, welche hin-

*) Unter den Auctoritäten für die Schulprüfungen ist auch Stoy zu nennen, der zwar in seiner Encyklopädie der Pädagogik S. 180 von dem chinesischen Prüfungswesen sagt, es beweise, „daß zahlreiche und hochgeschraubte Prüfungen das kräftigste, ja das untrüglichste Mittel seien, um die Jugend um freies Interesse, die Schule um ihre erziehende Wirksamkeit zu betrügen"; aber S. 274 bei Besprechung des Schuldienstes und der Verpflichtungen des Lehrers ausführt, daß derselbe „nicht blos dem Schulregiment, welches ja doch . . . nur in Vertretung der Gemeinden und Familien handelt, sondern den letztern selbst Rechenschaft schuldig ist. Die Prüfungen und Zeugnisse der Schüler sind eine nothwendige Consequenz dieses Gedankens." Wir halten mit unserem Herrn Referenten diesen Gedanken für durchschlagend und glauben, daß er die Frage Ob? zur bejahenden Entscheidung bringt, wenn auch bei der Frage Wie? verschiedene Modificationen zuläßig sein mögen. D. Red.

sichtlich ihrer Existenz und Einrichtung lediglich von äußern Umständen und von dem guten Willen anderer Gemeinschaften abhängt und von außer ihr liegenden Interessen bestimmt wird; sie ist ein lebendiger Organismus, der das Princip seiner Wirksamkeit in sich trägt und berechtigt ist, seine eigenen Anordnungen und Gesetze zu haben und in der Befolgung und Ausübung derselben nicht gestört, vielmehr geschützt, erhalten und befördert zu werden. So erwächst der Schule das Recht auf gewiße Befugnisse für die zu ihr gehörigen Personen, so bildet sich für sie eine eigenthümliche Gesetzgebung, und daraus entsteht das Schulrecht als der Inbegriff aller derjenigen rechtskräftigen Bestimmungen, welche in Anwendung kommen müßen, wenn die Schule ihre Aufgabe möglichst vollständig lösen soll.

Noch aus einem andern Grunde hat man indes den Begriff und das Wort Schulrecht angefochten. Stoy (Encyklopädie der Pädagogik, S. 263) behauptet, der Name Schulrecht sei ungeschickt gewählt, er sei zu eng, und die Bearbeiter des Schulrechts seien genöthigt, außer den Rechtsverhältnissen der Schule vieles andere mit zu behandeln; nach seiner Ansicht fällt alles, was Schulrecht genannt wird, unter den Begriff der Schulverfassung und kann von letzterem nicht getrennt werden. Es ist allerdings nicht in Abrede zu stellen, daß Schulrecht und Schulverfassung sich vielfach berühren, aber sie fallen nicht ganz zusammen, das Schulrecht ist die Basis, auf welcher die Schulverfassung sich aufbaut, und verhält sich zu dieser ungefähr ebenso, wie das Staatsrecht zur Staatsverfassung. Die Schulverfassung hat es mit der Ausführung und praktischen Anwendung des Schulrechts zu thun und umfaßt die ganze äußere und innere Organisation, welche zur Durchführung der im Schulrecht enthaltenen Bestimmungen nothwendig ist: Einrichtung, Verwaltung, Vertretung der Schule, Disciplin, Lehrpensum und Methodik des Unterrichts. Ohne das Schulrecht fehlt der Schulverfassung der gesicherte Boden; aber aus dem Vorhandensein des ersteren ergibt sich nicht ohne weiteres auch Form und Inhalt der letzteren.

Trotz der oben behaupteten Selbständigkeit der Schule kann aber die Schule für sich doch nicht als autonom, als die eigene Schöpferin ihres Rechts angesehen werden. Die Autonomie der Schule zu verlangen, ist, wie Stoy a. a. O. S. 268 sehr richtig bemerkt, „eine unverzeihliche Begriffsverwirrung.“ Die Schule ist nicht eine Gesellschaft — wer sollen denn die Glieder sein als Lehrer und Schüler? — sondern eine Anstalt. Unter welchen Bedingungen und nach welchen Bestimmungen nun die Anstalt bestehen und wirksam sein soll, ist sicherlich zunächst Sache der Stifter und Erhalter derselben, mögen als solche der Staat, die Kirche, oder die Gemeinden und Familien angesehen werden, und es können in dieser Beziehung die größten Verschiedenheiten zu Tage treten. Aber es wäre doch in der That ein vollständiges Verkennen des wahren Bedürfnisses, wenn diese Auctoritäten nach bloßem Gutdünken bestimmen wollten, was der Schule als ihr Recht gebühre. Sie müßen vernünftigerweise ihr alles das gewähren, was der Schule Lebensfähigkeit verleiht und zur Erreichung des Schulzwecks erforderlich ist. Was dieses aber sei, kann neben der Erfahrung unstreitig nur die Wissenschaft der Pädagogik an die Hand geben. Somit wird das Schulrecht wesentlich durch den Zweck der Schule oder die ihrer Existenz zu Grunde liegende Idee bestimmt, und als oberstes Princip desselben wird man daher, je nachdem es sich um die allgemeine Volksbildung oder um eine besondere Berufsbildung handelt*), die Forderung gelten lassen dürfen, daß der Schule diejenige Stellung angewiesen und diejenigen Mittel und Rechte gewährt werden, durch welche sie in den Stand gesetzt wird, ihre Schüler entweder dem allgemeinen Ziele menschlicher Bildung möglichst nahe zu bringen (Volksschule), oder für einen besondern Lebensberuf in zweckmäßiger Weise vorzubereiten (Berufsschule).

Bei Eintheilung des Schulrechts ist, wie auf allen anderen Rechtsgebieten, zu-

*) Wir verweisen auf den Art. Schularten. Die Red.

nächst das natürliche oder rationelle und das positive oder historische Recht zu unterscheiden. Jenes ist der Inbegriff aller Rechte und Befugnisse, welche der Schule naturgemäß, d. h. bei vernünftiger Würdigung der einschlagenden Verhältnisse zu gewähren sind; dieses umfaßt die Gesetze und Anordnungen, welche in verschiedenen Staaten und Schulbezirken bezüglich auf die Schule auf legislatorischem Wege oder als Gewohnheitsrecht Geltung erlangt haben. Das natürliche Schulrecht ist an und für sich noch gar kein wirkliches, d. h. mit Gesetzeskraft wirksames Recht, es soll aber ein solches werden. Darum steht es zu dem positiven Rechte in einem mehr oder weniger schroffen Gegensatze; es tritt als Kritiker nnd Reformator an dasselbe heran, indem es unabläßig darauf hinarbeitet, dieses abzuändern, zu ergänzen, zu verbessern. Gerade unsere Zeit läßt diesen Gegensatz vielfach und nicht selten im grellsten Lichte hervortreten. Die hauptsächlichsten Forderungen, welche das natürliche Schulrecht stellt, gründen sich auf die Vorstellung, daß die Schule eine moralische Person ist und als solche eine rechtliche Selbständigkeit zu beanspruchen und durch ihre Vertreter anderen Rechtssubjecten gegenüber zu behaupten hat. Daraus ergiebt sich für sie das Recht auf eine gesicherte Subsistenz, und einen bestimmten Wirkungskreis, in welchem sie ihren Zwecken gemäß thätig zu sein befugt und gegen fremdartige Einwirkungen gesichert ist; ebenso das Recht, Eigenthum zu besitzen und zu erwerben, so wie das Recht der Gleichheit oder der gleichen Berechtigung sowohl der Schule im allgemeinen gegenüber andern öffentlichen Anstalten, als auch der einzelnen Schulen unter einander.

Sehen wir auf die Sphäre, in welcher das positive Schulrecht zur Anwendung kommt und das rationelle Geltung zu erlangen sucht, so läßt sich ein äußeres und ein inneres Schulrecht unterscheiden. Durch jenes wird die rechtliche Stellung der Schule nach außen bestimmt, d. h. es wird die Stellung der Lehrer und der Schulanstalten zur Gemeinde, zum Staat und zu der Kirche gesetzlich regulirt, so daß jeder Lehrer weiß, was er für sich und seine Schule als Recht zu fordern hat, aber auch was die Gemeinde 2c. von ihm und seiner Schule rechtskräftig fordern darf. Das innere Schulrecht bezieht sich dagegen auf alles, was innerhalb der Schule selbst Gesetz und gesetzliche Ordnung ist, d. h. auf die Stellung verschiedener Schulanstalten zu einander, die Stellung der Lehrer an einer und an verschiedenen Schulen, die Handhabung der Disciplin, die gesetzlich vorgeschriebenen Lehrpensa u. a. dergl. m., und nach dieser Seite hin fällt das Schulrecht mehrfach mit der Schulverfassung zusammen, ohne sich jedoch, wie oben angedeutet worden ist, mit derselben vollständig zu decken.

Andere Eintheilungen des Schulrechts z. B. die in allgemeines Schulrecht, welches die Rechte der Schule ohne Rücksicht auf ein besonderes Land darstellt und in besonderes (specielles), welches auf die Verhältnisse eines bestimmten Landes Rücksicht nimmt, oder in Volksschulrecht und Berufsschulrecht, können füglich hier übergangen werden. Aus dem Gesagten aber wird es schon klar, daß, da nur der Staat Rechte rechtskräftig verleiht, schützt und mit zwingender Macht zur Ausführung bringt, als Rechtssubjekt die Schule in den Staatsorganismus sich einfügen muß, wie nach dieser Seite auch von der Kirche dasselbe zu sagen und trotz alles Widerspruchs von Seiten der Klerikalen bei Protestanten und bei Katholiken fest zu halten ist.

Literatur. Das Verdienst, auf diesem Gebiete Bahn gebrochen zu haben, gebührt H. Gräfe, welcher in seiner Schrift: „Schulrecht — oder das Rechtsverhältnis der Volksschule nach innen und außen. Nach Grundsätzen der Vernunft dargestellt für Schulbehörden, Schulaufseher, Lehrer und Eltern. Quedlinb. und Leipzig 1829" — die Grundzüge eines rationellen Schulrechts für die Volksschule zuerst im Zusammenhange entwickelte und insbesondere ausführlicher sich über die Beaufsichtigung der Schule verbreitete. In die positive Schulgesetzgebung einzelner Länder geht Gräfe nicht ein. — Vollständiger und systematischer ist Dr. Joh. Aug. Lebr. Hoffmann: Praktisches Handbuch des Schulrechts, Dresd. 1836 (zweite Abth. der Schrift: Prakt. Handb. der deutschen Volksschulverfassung und des Schulrechts 2c.). Auch Hoffmann beschränkt sich auf

die Volksschule, hat aber die preußische und die k. sächsische Gesetzgebung dabei berücksichtigt. — Das Hauptwerk, wenigstens für das Volksschulrecht, besitzen wir an Karl Kirsch, Das deutsche Volksschulrecht, 2 Bde. Lpz. 1854 und 1855. Kirsch hat eine kritisch-comparative Darstellung des Volksschulrechts der verschiedenen deutschen Staaten und selbst des Auslandes angestrebt, die freilich an Vollständigkeit manches vermissen läßt, immerhin aber werthvoll ist und bis auf die neueste Zeit fortgeführt zu werden verdient. — Die meisten Gegenstände, welche in das Gebiet des Schulrechts fallen, berührt auch W. Sause: Versuch einer Einrichtung der Schulen aus dem Gesichtspuncte des Lebens im Staate. 4 Thle. Halle 1831—1841. — Als Theil des Polizeirechts behandelt das Schulrecht Fr. Rettig in seiner „Polizeigesetzgebung des Großh. Baden," 3. Aufl. v. J. Betz. Karlsr. 1839.

Neuestens: Kletke, evangelisches Kirchen-, Pfarr- und Schulrecht des preußischen Staates, Berlin 1868. Schriften wie einst Magers Revue, wie neulich Wolframs „allgemeine Chronik des Volksschulwesens" geben fortlaufende Kunde über Gestaltung und Fortbildung des Schulrechts nach seinen einzelnen Zweigen. **Weidemann.**

Schulregiment. Erster Artikel.*) Wenn wir den Versuch machen, die Frage nach dem rechten und besten Schulregiment, eine der brennendsten Fragen unserer Zeit, zu erneuter Verhandlung zu bringen, so beginnen wir mit der logikalischen Bemerkung, daß zwar jeder Begriff nur einmal vorhanden und identisch ist, so der Begriff der Verwaltung, wo er immer vorkommen mag, daß es aber gänzlich unvernünftig sein würde, darum auch die menschlichen Thätigkeiten, welche unter diesen Begriff fallen, als eine einzige, identische zu organisiren. Es liegt nicht in dem Begriff, daß es in jedem Lande ein einheitliches Schulregiment gebe, und nur aus speciellen Gründen kann gezeigt werden,

*) Es versteht sich von selbst, daß wir die obige Frage unter die wichtigsten rechnen, die es auf dem Gebiet des Schulwesens giebt; sie ist aber auch eine der bestrittensten. Eben deshalb haben wir uns bemüht, den einen oder den andern hervorragenden Mann der Schulverwaltung zur Bearbeitung dieses Artikels zu gewinnen, jedoch ohne Erfolg. So ist denn das in Deutschland zur Zeit herrschende Princip der Staatsschulverwaltung nur durch verwandte theoretische Artikel und durch die statistischen Beschreibungen der einzelnen deutschen Länder vertreten. Diejenige Richtung dagegen, welche auf Neubildungen, hauptsächlich auf Decentralisation dringt, hat in den aufgenommenen zwei Artikeln, die sich in wichtigen Puncten ergänzen, sich ausgesprochen. Die Hauptfragen, um welche das Interesse sich sammelt, scheinen uns zu sein: 1) Wie ist die Aufgabe der Schulverwaltung, die Einheit in der Mannigfaltigkeit zu erhalten, näher zu präcisiren? welches sind die wesentlichen Dinge, in denen um der Wohlfahrt des Ganzen, der Nation, des Staats, der Kirche willen die Einheit erhalten werden muß, was kann freigegeben, der provinciellen, der Stammeseigenthümlichkeit zu bestimmen überlassen werden? Ressort des Unterrichtsministers und der Centralbehörde, der Provincial- und Kreisschulräthe und -Behörden; urgermanische Besonderung in Stämme, historische Entwicklung, „berechtigte Eigenthümlichkeiten". 2) Wo beginnt das auf diesem Gebiet so wichtige, eigentlich entscheidende Recht der Individualität, der Persönlichkeit? wie weit darf der Lehrplan bindende Bestimmungen geben, was darf der subjectiven Ansicht der einzelnen Anstalten und Lehrer anheimfallen? Wir denken dabei an das Gepräge, das einzelne Männer ihren Anstalten aufdrücken können, in alter und neuer Zeit, an einen Trotzendorf, einen Sturm, aber auch an einen Spillecke, einen Roth. Methode und Manier; Abwehr pedantischer Ueberwachung, Sorge für humane und doch wirksame Aufsicht. 3) Wie ist der berechtigte und im wohlverstandenen Interesse der Schule selbst wünschenswerthe Einfluß der Kirche zu bestimmen, wie bei den verschiedenen Schularten zu begrenzen? wie sind die Geistlichen zu einer erfolgreichen Mitwirkung bei der Leitung der Volksschulen vorzubereiten? 4) Was kann und soll geschehen, um die pecuniären Verhältnisse der Schule zu verbessern und damit den wichtigsten Hebel für die Schule, die Gewinnung eines tüchtigen Lehrstandes zu sichern? Kärglichere Besoldungen bei staatlichem, reichlichere überwiegend bei städtischem Patronat. Wir verweisen auf die theils unmittelbar hierher gehörigen, theils verwandten Artikel, wie: Schule, Kirche, Staat, Gemeinde, Religionsunterricht in der Volksschule (Redactionsanmerkung), Errichtung und Erhaltung der Schule, Anstellung, Besetzungsrecht, Besoldung, Director, Lehrercollegien, Lehrerconvent, Lehrplan, Inspection, Schulgesetz, Visitation, Zeugnisse ꝛc. D. Red.

daß eine Einheit des Regiments nothwendig oder zweckmäßig sei. Da sich die Unwissenheit der in Rede stehenden Angelegenheit bemächtigt hat, so war diese triviale Bemerkung vielleicht rathsam.

Allerdings aber bewegt sich die Frage um das einheitliche Schulregiment, wenigstens um den vorwiegenden und entscheidenden Factor, auf dem Schulgebiet des einzelnen Staates. Früher war diese Form der Frage nicht bekannt, erst der moderne Staat hat sie erzeugt.

Im patriarchalischen Staat giebt es kein Schulwesen. Der Nomade, der Bauer leitet seinen Sohn im Befang des elterlichen Hauses zu den Arbeiten an, die er selbst treibt, der Handwerker macht es eben so und die Handwerkskunstgriffe werden familienhaft zugleich mit der Lebensweisheit des Hauses überliefert. Das Resultat ist die kasten- und zunftmäßige Cultur. Das, was so überliefert wird, auch der Glaube und Aberglaube, ist tief eingreifend, und für die Erziehung ist dies System das formal beste, wirksamste.

Es ist daher begreiflich, daß wer in dem Bildungs- und Schulwesen am meisten auf die sichere Ueberlieferung der Erziehung achtet, das „Familienprincip" als das vorherrschende ansehen muß. Auch dies folgt daraus, daß je weniger ausgedehnt und intensiv das Wissen zu sein hat, das eine Schule betreibt, desto mehr diese Schule den Principien der Familie anzunähern ist. Die Elementarschule *) des Volkes ist in dieser Lage.

Die fortgehende Arbeitstheilung in der Gesellschaft hat es zuerst in den glücklich gelegenen Ländern, später überall möglich gemacht, daß sich ein nicht mit körperlicher Arbeit beschäftigter Stand der Menschen von der körperlich arbeitenden Masse trennte, daß sich somit ein geistiges Arbeiten entwickelte. Zumeist war diese geistige Arbeit eine religiöser Färbung theilhafte Beobachtung der Naturerscheinungen. Auch hierbei war das Ueberlieferungsprincip zuerst maßgebend (Brahminen, Druiden, Mysterien). Hier entstanden die ersten Schulen, aber nicht für die Gesellschaft, sondern für den bestimmten Stand. Dies wiederholt sich in dem Mittelalter jedes Volks. Als sich in dem deutschen Mittelalter die Geistlichkeit als derjenige Stand entwickelte, der allein geistiges Leben pflegte, da führte er um der natürlichen Selbsterhaltung willen den Bauernjungen in seine lateinische Schule, und wenn er ihn auch nur für den geistlichen Stand erzog, so lag darin keine Ausschließung eines bestimmten Wissens, denn ein Gegensatz gegen die Kirche war nicht zu besorgen, die Kirche hatte ein Interesse für alles.

Wächst nun die gesellschaftliche Durchbringung und Wechselwirkung der Menschen zugleich mit der Theilung der Arbeit mehr und mehr, sammelt sich die Erfahrung des Lebens, die Weisheit und das Wissen, die unbewegliche und die bewegliche Habe reichlicher in den Kreisen der Gesellschaft an, tritt gar ein feindlicher Hause, fremd durch Stammesverschiedenheit, der betreffenden gesellschaftlichen Gruppe gewaltsam entgegen, so tritt damit das Bewußtsein der allgemeinen Gesellschaft und bei größeren Volksgruppen das des Staates hervor. Zuerst zwar noch sporadisch. Nur in Zeiten der Noth giebt die Familiengenossenschaft, die ständische Ordnung ihre Selbständigkeit auf und einigt sich zum Ganzen, während sonst die alte Sprödigkeit bestehen bleibt. Im modernen Staat dagegen ist es anders, da ist der Staat selbst eines der wesentlichsten Güter, „die Institution zur Verwirklichung der sittlichen Lebensaufgaben der Menschen, insofern diese in dem Zusammenleben nach Völkern erfolgt" (Waitz).

Alles dies muß auf das Schulwesen zurückwirken. Sobald das Gewicht der Gesellschaft wächst, entstehen (wie in Athen) öffentliche Schulen, zunächst um den Sinn und die Bildungsideale der freien Männer mit Sicherheit und unter Controle der Ge-

*) Elementarschule ist in obigem Artikel = Volksschule genommen und dieser Gebrauch des Wortes ist allerdings sehr verbreitet. In dem Art. Elementarschule wird der Begriff anders gefaßt. Die Red.

sellschaft in der Jugend fortzupflanzen. Man greift in die Familien über, aber nur mäßig. Nach einem Rechte dazu fragte man nicht. Es ist überhaupt eine phrasenhafte Rede, von einem Rechte auf die Schulen zu sprechen. Selbst die gewöhnliche Einsicht ist jetzt dahin gelangt, erst nach der Pflicht zu fragen und sich das Recht nicht zu fordern, sondern es sich von den andern einräumen zu lassen.

Hat sich nun, und das ist eben im modernen Staat der Fall, neben dem individuellen und Familien- und Standesbewußtsein ein Bewußtsein vom Zusammenwirken aller im Ganzen und vom Rückwirken des Ganzen auf alle einzelnen entwickelt, haben sich directe Verbindungslinien zwischen dem Einzelnen und dem Staate gebildet, so wird sich auch auf alle wichtigeren Gebiete des gesellschaftlichen Lebens der Einfluß des Staates erstrecken müßen. Die Geschichte zeigt, in wie verschiedener Weise dies stattgefunden hat. Lebt die staatsbürgerliche Idee erst in dem Bewußtsein der höher gebildeten Menschen, aber kaum in schwacher aufdämmernder Weise in den breiteren Schichten des Volkes, so benutzen die aufgeklärten Classen den Staat, den sie vorzugsweise regieren, dazu, die Menge der Staatsbürger zu solchen Thätigkeiten anzuhalten, die sie für gut erkennen, die aber von den Betheiligten selbst noch nicht aus eigenem Antrieb geübt werden. Wir nennen dies die aufgeklärte Despotie. Man setzt z. B. fest, wie alt ein Kind sein muß, bevor eine Mutter es zu sich ins Bett legt. Zu junge Kinder könnte die Mutter leicht im Schlafe erdrücken, und das muß der Staat verhindern, weil die gemeinen Leute ihr eigenes Beste noch so wenig verstehen. Die Theorie für diese wohl begreifliche Praxis findet sich natürlich leicht. Sie ist die des Absolutismus oder das historische „von Gottes Gnaden." Die Kirche, von Rechtswegen an dem Gedeihen des Ganzen betheiligt und zu den herrschenden Ständen gehörend, half diese Theorie mit ausbilden und der absolute Staat ist eine Verbindung von Staat und Kirche. Aus dieser Zeit stammt, um zum Schulregiment zurückzukehren, der Satz: „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staats, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben." (Allg. preuß. Landrecht, II, 12. 1.) In der Praxis tritt von einer scharfen Einwirkung auf das Schulwesen, besonders das niedere, wenig in dieser Periode hervor, schon weil der Regierungsapparat noch nicht so vervollkommnet und in die localen Verhältnisse eingefügt worden war. Und die Bureaukratie arbeitete wirklich, wenn auch unbewußt, darauf hin, den Unterschied des staatlichen Bewußtseins, die Kluft zwischen den Privilegirten und den im localen Bewußtsein verengten Idioten und bloßen Unterthanen, mehr und mehr auszugleichen. Allgemeines Recht, Landessteuer, allgemeine Wehrpflicht, Schulzwang, alles dies und ähnliches wirkte in Verbindung mit der nationalen Literatur, mit dem französischen Angriffe auf unsere staatliche Existenz zu der Festigung des Bürgerthums, zu der Entstehung eines Staatsbewußtseins im gemeinen Mann, zur Festigung des modernen Staates.

Nur im Zusammenhang mit dem ganzen Gefüge des modernen Staates läßt sich das Schulregiment begreifen. Es ist darum ein Blick auf die drei Hauptvertreter der modernen Staatsbildung, auf Frankreich, England und Deutschland, auch für die Schulverwaltung von Wichtigkeit. In England ist von der centralen Gewalt des absoluten Staates noch am wenigsten die Rede gewesen, in socialer Beziehung hat daher England noch am meisten von der mittelalterlichen Standesregierung beibehalten.*) „Das ganze englische Bildungswesen geht (darum) einseitig aus dem Element der individuellen Selbständigkeit in der staatsbürgerlichen Gesellschaft hervor, die geistigen Güter erscheinen hier als das eigenste Gebiet des Individuums, aber die völlig freie Bewegung des Verkehrs erzeugt die Erkenntnis des Werthes derselben für jedermann, darum soll jeder für sich und in seiner Weise sich seinen eigenen Bildungsgang schaffen und darum thut er es auch,

*) Lorenz Stein, die Innere Verwaltung, 2. Hpttheil: Das Bildungswesen. 1868. S. 41. 43 ff., vgl. den Artikel Großbritannien Bd. II, überhaupt die Artikel über das Schulwesen in den einzelnen Staaten.

so weit sein eigenes Interesse, sein eigenes Verständnis es für ihn fordert. Das ist somit keine Sache des Staats und soll es auch nicht sein; noch würde ein Eingreifen desselben als eine Gefährdung der individuellen Freiheit gelten. .... Es beginnt indes auch hier eine andere Zeit. England fängt jetzt da an, wo Deutschland vor hundert Jahren stand." In der That ist der Staat in England schon für die Organisation eines Regiments über die Volksschulen thätig, und einsichtige Männer, die auch das continentale Schulwesen kennen, sind bereit, den größten Theil der englischen individuellen Schulwillkür preiszugeben und sich eine gewiße Tyrannis des Unterrichtsministers gefallen zu lassen, wenn sie nur auch die guten Früchte des preußischen Schulregiments dafür ernten könnten.*)

Ganz entgegengesetzt ist in Frankreich seit 1789, wie überhaupt die ganze Verwaltung, so auch das Schulwesen central und gleichmäßig geordnet durch das ganze Land hindurch vermittelst des Organismus der université.**) Die Gemeinden und die Lehrercollegien werden nicht mit in das innere Interesse gezogen. Müßte nicht der Geldbedarf doch wieder von den Gemeinden aufgebracht werden (Schulhaus, Wohnhaus, Gehaltsquote, Schulgeld) und hätten nicht die Kirchen einigen gesetzlichen Einfluß, so wäre Frankreich das Land der reinen Staatsschule.

In Deutschland hat sich irgend ein Staatsschulwesen überall entwickelt, verbunden mit Schulzwang für den Elementarunterricht; zwar ist die Sorge für die Erziehung und Bildung den Familien nicht abgenommen, aber das Ganze des Staates fordert, daß die Eltern ihre Pflicht erfüllen und hält sie mit Strafen dazu an. Der Unterricht kann ein privater sein oder ein öffentlicher, die Gemeinden oder Kirchen oder Corporationen mögen ihn einrichten. So weit er aus dem Bereich des Hauses heraustritt, einen Beruf ausmacht, wird die Persönlichkeit des Lehrers zum Gegenstande staatlicher Prüfung. Da nicht bloß für die Wohlhabenderen, sondern für jeden Bürger die allgemeine menschliche Bildung erforderlich ist, da die Entstehung eines Gemeingeistes und die patriotische Hingebung an das Ganze wesentlich an eine gleichmäßige Bildungsgrundlage geknüpft ist, so befördert und stiftet der Staat Gemeindeschulen, die dem Einzelnen die Bildungselemente fast umsonst darbieten und schreibt diesen Schulen ihre Aufgabe den Grundzügen nach vor, überwacht sie, erleichtert die Bildung der Lehrer durch Seminarien, vermittelt ihre Prüfung und Anstellung. Aber er absorbirt die Schulgenossenschaft und deren Verwaltung principiell nicht. An vielen Stellen überläßt er ihnen die Wahl des Lehrers aus den Geprüften, an andern freilich wird den Gemeinden wie in Frankreich die passive Rolle des Zahlens und die äußere Ausstattung der Schule zugewiesen. Doch tritt er wenigstens mit den localen Selbstverwaltungskörpern in einen gesetzlichen Verkehr und sucht ein Interesse für das Gedeihen des Volksunterrichts in ihnen zu erwecken, giebt im Bedürfnisfall pecuniäre Unterstützung und verhindert durch allgemeine Aufsicht eine Verschleuderung des Gemeindevermögens, die der Schule Gefahr bringen würde. Es zeigt sich also in diesen allgemeinen Zügen in dem deutschen Volksschulwesen ein Zusammenwirken des Staates mit den Schulgenossenschaften, in welchem der Staat freilich von der Voraussetzung ausgeht, daß in der Regel die Familien und Gemeinden nur durch Zwang dahin gebracht werden, die Kinder schulen zu lassen, wie es sich gebührt. Wenn diese Voraussetzung richtig ist, so liegt darin doch auch ein Armutszeugnis für den Staat. Denn nachdem derselbe fast achtzig Jahre die Bürger zwangsweise gebildet hat, haben diese noch nicht so viel Bildung, um die Bildung ihrer Kinder als etwas nothwendiges

*) M. Arnold in Schools Inquiry Commission. 1868. VI. Bd. („Die Engländer sehen sich mit Nothwendigkeit dazu getrieben, auch für die höheren Schulen irgend eine centrale und provinciale Verwaltung einzurichten. Die 12 königlichen Commissare und ihre vielen trefflichen Gewährsmänner aus allen Theilen Englands ... fordern eine einheitliche Verwaltung." Zeitschr. f. d. Gymnas. 1869. Apr. S. 258. D. Red.)

**) Erst in neuerer Zeit will sich, freilich mehr für gewerbliche (Fach-) Schulen, eine freiere Art neben der université entwickeln.

und werthvolles mit eignen Opfern anzustreben. Das hat schon öfters auf die Idee gebracht, es müße in dieser Form des Einwirkens ein Fehler liegen. Aber daß der Staat wohl thue, den Schulzwang festzuhalten, nämlich für die Bildung des gemeinen Mannes, bezweifelt in Deutschland fast niemand, und wenn es einige süddeutsche Stimmen für ein Stück „moderner Tyrannei" erklärt haben*), so wollten sie nur die Form der Nöthigung zum Schulbesuch angreifen, sie wollten dem Staat nur den Vorwurf machen, er könne nicht wie die katholische Kirche durch „süße Lockung" das Rechte erreichen, er müße daher sein Schulregiment der Kirche abtreten.**)

Dies mag uns auf die Frage führen, warum jetzt von einer Verwaltung des Schulwesens durch die Kirchen so gut wie nirgend mehr geredet wird. Einerseits hat das Staatsschulregiment klüglich das kirchliche Element meist mit berücksichtigt, so daß die Sache nicht so dringend ist, aber andrerseits ist die Kirche, oder vielmehr sind die Kirchen nicht mehr in der Lage, die Schule zu regieren. Sie können wohl besondere Schulen stiften und leiten, natürlich unter Aufsicht des Staates, aber das ist nicht die Leitung des Schulwesens. Die Kirchen vertreten heutzutage nicht mehr die ganze Bildung, sondern nur einen kleinen Ausschnitt derselben, und wenn man nicht gerade Deutschland zum Maßstabe nimmt, wo der Staat, resp. die Staatskirche die Geistlichkeit zwingt, auf den Schulen und Universitäten manches zu lernen, was sie eigentlich nicht braucht***), oder England, wo die sociale Stellung der Geistlichen ihnen eine höhere Bildung zur Pflicht macht, so kann man es begreifen, warum die Vertreter der Kirche oft an allgemeiner Bildung unter das Niveau des kräftig ringenden Bürgerthums herabsinken, ja mit der weltlichen Wissenschaft zuweilen aus philosophischer Uncultur in Conflict kommen. Begreiflicherweise liegt das nicht an der Schlechtigkeit oder Faulheit der Menschen, sondern an der Theilung der Arbeit. Wie sollte also die Reproduction der Bildung heutzutage den Kirchen überlassen bleiben, die für umfassende Gebiete derselben nur ein künstliches Interesse haben können? Auch fehlt den Kirchen die pecuniäre Basis dazu, zumal da sie auch nicht mehr die moralische Kraft besitzen, die pecuniären Mittel der Pfarrkinder in dauernder Weise hervorzulocken, wie es für die Erhaltung eines geordneten Schulwesens nöthig wäre. Fast nirgend bringen die jetzt lebenden Mitglieder der Kirchengemeinden irgendwie namhafte Opfer für die Erhaltung der öffentlichen Schulen, nämlich als Gemeinden †), und schon lange vor den Säcularisationen war das materielle Ungenügen der Kirche von den Schulen tief empfunden, so daß sie ganz oder zum Theil

*) „Der Schulzwang ein Stück moderner Tyrannei." München 1865.

**) Vgl. den Art. Schulzwang. Die Red.

***) In Württemberg z. B. glaubt man, der künftige Geistliche bedürfe zur Vorbereitung auf die Universität eine vollständige classische Bildung, und dem wissenschaftlichen Studium der Theologie, das man von ihm verlangt, müße immer auch das Studium der Philosophie vorausgehen; außerdem verlangt man von ihm auch dasjenige Maß anderweitiger, realistischer, Bildung, das ihn in sämmtlichen Gebieten des Wissens insoweit heimisch macht, als es seine Stellung auch zur Schule, als Ortsschule, jedenfalls zur Volksschule erfordert; es wäre daher nur zufällige individuelle Schuld, wenn etwa einzelne Geistliche an allgemeiner Bildung hinter den Angehörigen anderer Stände zurückblieben. Die ganze Bildung als wissenschaftliche vertritt wohl heutzutage überhaupt kein einzelner Stand, von der allgemeinen Bildung aber, insbesondere soweit sie für die Schule von Werth ist, sollte ein richtig gebildeter Theologe mindestens einen so großen Ausschnitt inne haben, als der Angehörige irgend eines anderen Standes. Wir beziehen uns hier ausdrücklich auf den Art. Schulgesetz. Die Red.

†) Wenn auf der westfälischen Provincialsynode von dem Präses jüngst etwa so gegen die Trennung von Kirche und Schule gesprochen wurde, die Mutter werde doch nicht die Tochter von sich stoßen — die Schule gilt nämlich nach einer verbrauchten Redensart für die Tochter der Kirche — so ist das recht schön, es ist aber gut, sich Dörpfelds Wort in Erinnerung zu bringen: „Eine Dienerin engagiren, sie gar „Tochter" tituliren und sie dann bei fremden Leuten in Logis und Kost geben, das reimt sich für den gesunden Menschenverstand schlecht." Freie Schulgemeinde S. 183.

zu weltlichen Nutritoren ihre Zuflucht nehmen mußten. Dieses pecuniäre Ungenügen hat mit jenem Bildungsindifferentismus fast gleiche Gründe. Die Kirchen vertreten in der Gegenwart nicht mehr das centrale Interesse für das geistige Leben des Bürgers, ja nicht einmal das religiöse Bedürfnis befriedigen sie ausschließlich mehr, wie C. Rothe gezeigt hat. Es ist darum die Meinung fast allgemein herrschend, den Kirchen dürfe nur ein begrenzter Einfluß auf die Schule eingeräumt werden, am ehesten noch einer auf die Volksschule, in der die religiöse Erziehung, wie die Erziehung überhaupt, das Bildungsbedürfnis so weit überragt, weniger auf die höheren Schulen, keiner auf die Universitäten und alle Fach- und Specialschulen. Diese Gradation ist freilich berechtigt. Wem aber die religiöse Seite des Lebens bedeutungslos geworden ist, oder wer, durch abnorme Erscheinungen außer Fassung gebracht, wie Th. Buckle in der Kirche sogar die schwerste Schädigung alles Fortschritts erblickt, der hat kein Recht, über öffentliche Schulen und deren Verwaltung sich eine Stimme zuzuschreiben. Denn er steht auf einsamer Höhe und versteht das Bedürfnis des gewöhnlichen Menschen nicht mehr. Die Gesetzgebung hat vorläufig als allgemeines Princip aufgestellt, daß die religiösen Gesellschaften den Religionsunterricht zu besorgen hätten. Damit geht man den übrig bleibenden Schwierigkeiten nicht aus dem Wege, wie wir später sehen werden. Für jetzt aber war zu constatiren, daß der Kirche die Regierung der Schule nicht zugestanden wird.

Man wandte sich eben immer allgemeiner in diesem Gebiet dem Staate zu, weil das Staatsganze immer klarer als die einzige „Institution zur Verwirklichung (aller) sittlichen Lebensaufgaben, insofern diese auf das Zusammenleben nach Völkern sich stützt," von den Bürgern erkannt wird. Seitdem die Philosophie, insbesondere die Hegelsche, gegenüber dem verlumpten Atomismus und Egoismus einer früheren Zeit, den Staat wieder als „sittliches Universum" pries, verbreitete sich von den gebildeten Ständen bis zum untersten Subalternbeamten hin ein Cultus des Staats, ein förmlicher „Aberglaube" an den Staat. Bei manchen edleren Männern steckte in diesem Aberglauben ein gutes Stück von Mystik, den geriebeneren imponirte mehr die staatliche Technik, die so zahlreiche Aufgaben in einheitlicher Weise löst, bei gröberen Naturen trat die Staatsomnipotenz mehr als Wohlfahrtssache auf. Im Mai 1849 erklärten die deutschen Demokraten von Genf aus die Allmacht des Staates über alle ökonomischen und gesellschaftlichen Verhältnisse als obersten Grundsatz. Der Staat soll alle Production, alle Eisenbahnen, allen Ackerbau treiben, ebenso soll er die Umgestaltung der Bildung, der Erziehung und des Unterrichts begründen, alle Religion zu diesem Zwecke beseitigen, weil die Religion bei der Freiheit und Wohlfahrt aller auf Erden überflüßig ist. Es ist leicht zu sehen, wie die wahre Freiheit dadurch in die Enge gerieth, denn die Bureaukratie und der sociale Radicalismus zerrieben sie von beiden Extremen her, die in der Allmacht des Staates ihr gemeinsames Feldgeschrei hatten und die Freiheit der Individuen und der bürgerlichen Gesellschaften instinctiv oder bewußt haßten und zu vernichten suchten.

In der Praxis gewann die zweite Form der staatlichen Omnipotenz kaum einen Einfluß, die erste aber wurde deshalb zu einem andauernd überwiegenden Princip, weil die epochemachenden Bestrebungen Friedrichs des Großen in Preußen der Staatsverwaltung den Trieb der Centralisation und des wohlwollenden Durchgreifens tief eingepflanzt hatte, so sehr, daß selbst Männer von großartigem Sinn, wie Wilh. v. Humboldt ihre entgegengesetzten Ideale, die eine engere Begrenzung der staatlichen Wirksamkeit und eine Selbständigmachung der nationalen Regung forderten, als unausführbar fallen ließen.*) Die einem so complicirten Ganzen, wie der Staat es ist, einmal gegebene Richtung, von einem gewissenhaften und treuen Stande von Beamten in bester Meinung

*) Im Jahr 1792, also 25 Jahre alt, schrieb W. v. Humboldt, den „Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen", vgl. Wiese, Preuß. Jahrbuch 1861 S. 119. Aehnlich wie W. v. Humboldt urtheilen Schleiermacher, Herbart, drei Zeugen gegen die culturliche Allmacht und Schulverwaltung des Staates, denen alle Staatsschulanbeter nicht gleichkommen.

festgehalten, weicht nicht sofort den Wünschen einiger weiterschauenden Männer. Große politische Ereignisse, gründlichere Umstimmung der allgemeinen Meinung, neue Bedürfnisse der Bürger bringen nach und nach eine Aenderung hervor und setzen uns gewöhnliche Beobachter in die Lage und Stimmung, längst gehörte Argumente gegen das absolute Staatsschulwesen mit Willigkeit anzuhören und das in ihnen enthaltene Richtige anzuerkennen. Wir können aber diese Argumente hier nicht vollständig mittheilen.*) Das Beste in principieller Beziehung findet sich in Georg Waitz Grundzügen der Politik 1862 S. 12—16, wo ausgeführt wird, daß die Leitung des Staats sich nicht auf die rein physischen Verhältnisse, Nahrung und Kleidung, Unterhalt, Arbeit, Fabrication, Handel ꝛc. bezieht, daß ebenso die Familie selbständig dem Staate gegenüber steht. Dann sagt Waitz: „Die Erziehung und der Unterricht haben eine Bedeutung für die Familie, den Staat, die Kirche. Die Bestimmung derselben ganz durch den Staat und die völlige Freiheit vom Staat sind gleich wenig berechtigt. Wenn der Staat das Bedürfnis fühlt, den Unterricht ganz in die Hand zu nehmen, so ist es regelmäßig ein Zeichen, daß er sich von seiner natürlichen Grundlage entfernt. Der Staat hat das Recht, zu fordern, daß die Erziehung nicht ganz vernachläßigt werde, daß sie keine ihm geradezu feindliche Richtung nehme, daß sie gewiße für seine Aufgabe nothwendige Resultate erziele. Er wird außerdem dafür sorgen, daß besondere Bedürfnisse, die er hat, auch befriedigt, auch allgemein die nationale Bildung, Wissenschaft und Kunst gefördert werden". Diese Grundsätze, unanfechtbar wie sie sind, haben gleichwohl eine solche Weite, daß sie mehr zur negativen Kritik des reinen Staatsschulwesens taugen, als zur Gestaltung des Richtigen. Zur Ergänzung mögen Andeutungen folgen. Die Staatsverwaltung schwebt immer zwischen zwei Aufgaben, die sehr ungleicher Natur sind; einerseits gilt es, die Kräfte der Bürger zu einem Gesammtresultate zu leiten und nöthigenfalls mit Gewalt die Bedingungen für die Verwirklichung der sittlichen Zwecke herzustellen, und andrerseits ist doch dies Resultat mit Gewalt nicht zu erreichen, sondern nur durch die willige Gesinnung des Volkes, dessen unendlich größere physische Gewalt allen Regierungsapparat zertrümmern kann. Oder genetisch ausgedrückt: indem sich das Volk zusammenfaßt, um durch besondere Beamte die Form seines Zusammenlebens möglichst klar und rein und dem Guten entgegenkommend zu regeln, kann es doch die Erweckung der guten Gesinnung selber nicht von diesen Formen und ihrer Handhabung erwarten. Der Staat kann als Institution keine Gesinnung erzeugen, er ist nur auf die Benutzung derselben angewiesen. Darum kann der Staat z. B. nicht predigen, keine Seelsorge treiben, und darum kann er nicht innerlich erziehen.**) Wie klar ist die Stellung des Staates in der Verwaltung der Post, des Militärwesens, der Steuern, der Finanzen. Wie unklar muß uns dagegen eine Staatsverwaltung der Kirchen und der Schulen vorkommen! Wie unmöglich eine staatliche Anweisung, Angefochtene zu trösten, einen Knaben vom Lügen abzubringen, oder das Griechische möglichst geistbildend zu lehren. Es ist gewiß, daß der Staat an allen diesen Dingen Interesse hat, aber er hat nach seinem Begriffe keinen Beruf, dies was ihn interessirt, selbst zu produciren und zu leiten. Seine Einrichtungen müßen dem Entstehen solcher Thätigkeiten nicht nur keine Hindernisse bereiten, er muß sie vielmehr pflegen und schützen, aber er muß sich bescheiden, da nicht positiv leiten zu wollen, wo er keinen Beruf hat und kein Verständnis. Und um so mehr, wenn er eine Macht vereinigt, die bei den Bürgern Mistrauen nur zu leicht erregt. Ein kleiner Staat, z. B. ein städtisches Gemeinwesen, kann sich in manche Dinge

*) Vieles ist nachzulesen in Dörpfelds „Freie Schulgemeinde" 1863, wo auch Stoy Encyklopädie der Pädagogik 1861, S. 264 ff., Magers Pädag. Revue (besonders Jahrg. 47 u. 48), Hollenberg und Langbein (Pädag. Archiv 1861) citirt werden. Sodann handelt von der ganzen Frage Hollenberg, Zeitschrift für Gymnasialwesen 1864 S. 881 ff.

**) Wohl kann er z. B. durch den Militärdienst zu manchem guten (und schlechten) gewöhnen, aber der Pädagog weiß, wie sich so etwas von Erziehung oder erziehlichem Unterricht unterscheidet.

mischen, die ihm nicht zustehen; er steht menschlich den Verhältnissen näher und es ist nicht zu besorgen, daß das einseitige Staatsinteresse ihn über alle anderen Rücksichten hinausheben werde. Aber in einem großen Staat geht die Verwaltungsthätigkeit ihren festen Weg nach politischen Zielen. Da wird das Mistrauen stets wach, daß die Lehrer und Geistlichen, wenn sie Staatsdiener sind, nicht nach ihrem wirklichen Werthe taxirt werden, sondern nach ihrer „correcten" politischen Gesinnung, die schon ein Polizeidiener und Wahlvorsteher zu erkennen vermag. Das liegt nicht in der zufälligen Schlechtigkeit der Staatsbeamten, sondern im Gang der Dinge. Wenn das Gesetz den Lehrern untersagt, ein Nebenamt wie die Redaction einer Zeitung zu führen, so wird der Staat ganz gewiß anders zu einem Lehrer sich stellen, der dies Gesetz verletzt, um ein ministerielles Blatt zu redigiren, als zu einem solchen, der ein oppositionelles Journal herausgiebt. Der Staat hat eben seine specifischen Interessen und darf sie nicht gefährden lassen. Seine Interessen sind allgemeine und die von ihm gegebenen Anweisungen sind allgemein; *) wo individuelle Wechselwirkung allein zum Ziele führt, da steht man nicht mehr auf staatlichem Gebiet. Da kann zwar noch von Aufsicht des Staats die Rede sein, aber nicht von Aktion und Leitung desselben. Es ist nur beiläufig auf den Misverstand aufmerksam zu machen, als beziehe sich das bisher Gesagte nur auf eine bestimmte Art des Staats, etwa die altmonarchische, es sei dagegen nicht gültig von der beschränkt monarchischen oder der republikanischen Form des schulstaatlichen Regiments. Die Geschichte des Schulwesens in den Schweizercantonen zeigt keine andere Entwickelung der Dinge, als die in dem alten oder dem constitutionellen Preußen. Die Schule wird auch dort, sofern sie Staatsschule ist, in die politischen Händel gezogen, bald ist die Lehre conservativ, bald demokratisch zu modificiren, bald wird ein conservativer, bald ein demokratischer Lehrer abgewählt, weggemaßregelt, reactivirt und removirt. Und wenn in einem Staate sich die Schulbehörde, durch Erfahrungen belehrt, vornimmt, die Lehrer nach ihrem eigenen Werthe zu behandeln, eine correcte patriotische Richtung aber nur als eine schöne Zugabe anzusehen, so wird sie doch dieses Vornehmen nicht durchweg ausführen können, die politischen Rücksichten, die Parteien, drängen immer wieder in die politische Bahn, bis man diese Sphäre aus der Kategorie der geleiteten in die der nur beaufsichtigten Interessen des Volkslebens versetzt.

Eine Folge der fremdartigen Stellung, die die Schulleitung im Ganzen der Staatsverwaltung einnimmt, ist auch die kärgliche pecuniäre Ausstattung der Staatsschulen. Die Universitäten kommen hierbei weniger in Betracht, wiewohl auch von ihnen je und dann Klagen ausgehen, aber von den höheren und niederen Erziehungsschulen ist es bekannt, daß sie sich über pecuniäre Zurücksetzung beklagen, und zwar überall, wo sie staatlich geordnet sind, am meisten aber in Staaten, die vorzugsweise mit den eigentlich staatlichen Aufgaben noch zu ringen haben, wie in Preußen, das, ungünstig gelegen, bisher für eine Menge von kleinen Staaten politische Pflichten mit zu übernehmen hatte. In diesen kleinen Staaten konnte man das ersparte Geld auf die Schulunterhaltung wenden, womit nicht gesagt sein soll, daß es auch wirklich geschehen ist. In größeren Staaten aber ist die Dringlichkeit der einzelnen politischen Aufgaben eine so scharf abgestufte, daß nur ein sentimentaler Kopf erwarten kann, die Erziehung könne auch einmal zuerst in Betracht kommen und zuerst lasse sich der Wunschzettel des Unterrichtsministers erledigen. Nein, der Schutz durch das Heer bleibt stets das Erste und dieser Theil des Budgets muß zuerst in eine gesicherte Lage gebracht werden, dann folgen in einiger Entfernung Sorgen für die Polizei, für das Verwaltungssystem und das Innere überhaupt, für die

*) Die merkwürdige Erscheinung, daß den Volksschulen in ganz Preußen, von Memel bis Saarbrücken dieselben Regulative gegeben worden sind, die fast nichts den total verschiedenen Verhältnissen zu bestimmen überlassen, ist ganz in der Ordnung des Staatsschulwesens. Räumliche Beschränkung ist nicht von ihm zu fordern, nur Beschränkung der Sphäre, für die er die nothwendig allgemeinen Bestimmungen giebt.

Vertretung bei der Diplomatie und dem Handel des Auslandes, für Landwirthschaft ꝛc. und was endlich noch übrig bleibt, davon werden die Schulen erhalten, die man indes mit Unbefangenheit regiert, weil die dürftige pecuniäre Fürsorge durch die geistige Fürsorge reichlich offenbar ergänzt wird. Das wird also wiederum über den Willen und die Absicht der Regierenden hinausgehoben werden müßen, es liegt in der Natur der Sache, daß die Staaten, die den Namen verdienen und nicht Provinzen sind, für die Schulen ihr Geld am letzten hergeben. Selbst Amerika, nämlich die Centralregierung, macht keine Ausnahme hievon.

Es wäre sogar zu fragen, ob es wünschenswerth sei, wenn der Staat die Kosten des Schulwesens so ganz bestritte, wie er das Regiment derselben bestreitet. Wenn die anderen Staatsbedürfnisse nicht verringert werden, und es ist nicht zu erwarten, daß man viel streichen kann, so wird die Mehrausgabe durch neue Steuern erhoben werden müßen. Abgesehen nun davon, daß nach allen Erfahrungen mit Staatsfonds am unvortheilhaftesten gewirthschaftet wird, so würde noch ein größerer Schaden dadurch entstehen, daß das locale Interesse für die Schulen, das jetzt schon so geschwächt ist, gänzlich erstürbe.*) Um ein Exempel zu haben, vergleiche man die Art, wie ein niederrheinischer Elementarlehrer, den die Schulgemeinde vorher gesehen, gehört, ausgewählt hat, den sie unterhält ꝛc., in seinem Schulort empfangen wird, mit der Art, wie er im Gebiet der reinen Staatsschule einzieht, oder wie ein Gymnasiallehrer, oder ein Steuerbeamter still und unbekannt den neuen Schauplatz seines Wirkens vor die Füße nimmt. Der Unterschied ist lehrreich.

Es wäre noch manches darüber zu sagen, warum sich in so krankhafter Weise die centralisirenden Neigungen bei den meisten Freunden des allgemeinen Schulwesens entwickelt haben. Ein Hauptgrund liegt jedenfalls in einer theoretischen Verkehrtheit. Trotz den Bemühungen Herbarts und einiger anderen Schriftsteller, wie Mager, Lotze ꝛc. sind die richtigen Einsichten über die Stellung der bürgerlichen allgemeinen Gesellschaft nicht zur Geltung gelangt. Anstatt die Sociologie erst ohne Rücksicht auf den Staat, der der bürgerlichen Gesellschaft nur die abschließende Form giebt, auszuarbeiten, springt man jetzt meist gleich von der Gemeinde auf den Staat über und wundert sich dann nachher mit Unrecht über die Ausdehnung der Büreaukratie. Wenn nicht allmählich die Ueberzeugung durchdringt, daß lange bevor vom Staate die Rede ist, man von den Ständen in der Gesellschaft zu handeln hat, von den Vertragsverhältnissen, von der Rechtspflege, die die Gesellschaft handhabt, der Verwaltung,**) die die Gesellschaft überhaupt übt, den Veranstaltungen zur intellectuellen Cultur, die sie trifft, den Steuern, die die Gesellschaft für alle diese Zwecke erhebt, kurz wenn nicht die organische Lehre von der bürgerlichen Gesellschaft in die gebildeten Kreise bringt, werden wir eine Besserung der Centralisationskrankheit auch auf dem Gebiete der Schulen nicht hoffen können. Die Theorie ist nicht so werthlos, als sie uns zuweilen vorkommen will.

Nur weil es so hoffnungslos ist, in Ermangelung realer und realpsychologischer Grundlagen eine Theorie zu vertreten, die diese Grundlagen zur Voraussetzung hat, sehen wir von weiteren Idealismen hier ab. Es wird besser sein, der Wirklichkeit der deutschen Schulverhältnisse näher zu bleiben und das Beste der Theorie dem Guten des Vorhandenen aufzuopfern. Auch so wird jeder Reformvorschlag überall irgend welchen „wohlbegründeten“ Bedenken begegnen.

Wir werden also davon ausgehen, daß dem Staate allerdings eine abgestufte centrale Einwirkung auf die Schulen zusteht. Eine abgestufte, denn die Universitäten und die Fachschulen, die er nöthig findet, mag er unmittelbar und direct leiten, die anderen Schulen aber für höheren und niederen Erziehungsunterricht, stehen in mehr mittelbarem Zusammenhang mit dem Staat. In ihrem Gebiet sucht sich der Staat für alle Geschäfte und Leistungen Hülfe bei der kirchlichen und bürgerlichen Gesellschaft und behält sich nur ge-

*) Dörpfeld, die freie Schulgemeinde S. 277 und an vielen andern Stellen.

**) Wir sollten z. B. bei der Polizei nicht immer sofort an den Staat denken.

wiße gesetzgeberische und administrative Einwirkungen vor, neben der allgemeinen Oberaufsicht, die ihm nicht entzogen werden kann.

Wenn wir nun aber die weiteren Schwierigkeiten, die in der Mitwirkung der religiösen Gesellschaften beim Schulwesen liegen, ins Auge fassen, so merken wir, daß dieselben fast ganz in der Unklarheit begründet sind, die überhaupt noch in den Beziehungen zwischen Staat und Kirche hervortritt. Und gleich hier muß uns zum Bewußtsein kommen, daß von einem befriedigenden Schulgesetz erst dann die Rede sein kann, wenn jene kirchlichen Angelegenheiten geordnet sind. Jetzt sind die Dinge äußerst verwickelt. Die Staaten haben zu der kathol. Kirche eine nicht ganz gleiche Stellung und wiederum ist die protestantische in den einzelnen Territorien staatlich verschieden gestellt. Wie soll da ein Schulgesetz möglich sein? Es geht zwar ein Auskunftsmittel durch die Zeitungen, nach dem man die Schulen vor der kirchlichen Einwirkung dadurch sichern will, daß man a) den Religionsunterricht beseitigt, b) den kirchlichen Charakter der Lehrercollegien ignorirt. Das sieht zwar einfach aus, scheint aber nur eine doctrinäre Maßregel der Verzweiflung zu sein, wenn man nämlich damit eine allgemeine und für die Gegenwart bestimmte Maßregel im Sinne hat. Wir müßen hierbei noch einen Augenblick verweilen. *)

Eine allgemeine Maßregel, dahin gehend, daß der Staat von einem Ende bis zum andern den Religionsunterricht von der Schule abtrennt und ihn den Kirchen und Familien überläßt, von den Gymnasien bis zu den Dorfschulen, sollte man billig im Namen der Freiheit verwerfen. Mögen einige Gemeinden städtischer Art diese Maßregel gut finden, es steckt eine Tyrannei darin, den Schulgenossenschaften, die noch nicht diese aufgeklärte Meinung billigen, von oben her einen solchen in das Gewissen reichenden Zwang anzuthun. Daß eine solche allgemeine Maßregel nur vorgeschlagen werden konnte, zeigt schon, wie selten heute eine wirklich liberale Gesinnung ist. Und welche geringe Kenntnis des heutigen Geisteszustandes liegt darin, so etwas vorzuschlagen. Wie schwer ist es selbst den höher Gebildeten, ihre Gedankengruppen zu isoliren, die Form und den Inhalt einer Dichtung, den Inhalt einer Rede und die Person des Redners, das Wissen, die Intelligenz eines Menschen und den verwerflichen Charakter desselben von einander zu scheiden. Und nun muthet man den Eltern der Dorfkinder sogar zu, noch Schwierigeres zu leisten. Wenn ihnen, die sich etwa zu ⁴/₅ katholisch nennen und fühlen, die Staatsschulbehörde, die sich um Confession und Religion nicht kümmert, einen von ihr fähig befundenen vielleicht recht wackeren Protestanten oder Juden schickt, um ihre Kinder in allem, die Religion ausgenommen, zu unterrichten, dann muthet man diesen Eltern zu, nicht bloß selbst das religiöse Element von dem anderen geistigen Inhalt zu trennen, sondern auch zu dem ihnen fremden, erweislich ketzerisch erzogenen Mann das Vertrauen zu haben, er besitze Fähigkeit und guten Willen, in dem innigen, uncontrolirbaren Verkehr mit ihren Kindern stets alles fernzuhalten, was das religiöse Leben berühren und stören würde. Damit ist die ganze Frage, so viel ich sehe, als staatlich nicht zu erledigen erkannt. Oder meint man, an sich sei doch das religiöse Moment abtrennbar und das principiell Richtige müße durchgesetzt werden, wenn auch die jetzige ungebildete in „Dummheit" erhaltene Generation daran Aergernis nehmen sollte, so nenne ich das einfach unsittlich. Musik zu machen, die nach den Regeln des Contrapunctes gearbeitet ist, aber das Unglück hat, niemand zu gefallen, mag eine harmlose Thätigkeit sein, aber politische und sociale Formen herstellen, die zwar der Doctrin entsprechen, in denen sich aber das Gemüth der Menschen unglücklich fühlt, das ist nicht mehr harmlos, denn dann verschlingt das Werthlose, der bloße Thatbestand, das Gut, um dessentwillen alles da ist, das Glück der persönlichen Geister.

*) Vgl. J. B. Meyer, Grundzüge der Schulreform unserer Zeit 1861. Und noch specieller desselben Gelehrten Buch, Religionsbekenntnis und Schule, eine geschichtliche Darstellung und Kritik. Berlin 1863. Anzeige dieses gründlichen Buches Zeitschrift f. Gymn. W. 1863. S. 401 ff.

Einige denken der Schwierigkeit zu begegnen und der Schule mit dem Religiösen einen wesentlichen Theil des gemüthbildenden Stoffes zu erhalten, wenn sie einen sogenannten „allgemeinen Religionsunterricht“ geben. Gegen einen solchen hat die Encyklopädie schon anderwärts hinlänglich das Wort ergriffen. Wäre ein solcher Unterricht, der das abstract religiöse, den christlichen und jüdischen Parteien gemeinsame Material allein benutzte, auch möglich: es gäbe keine Instanz, festzusetzen, was dahin gehörte, keinen Bildungsgang für die Lehrer solcher Abstractionen, denn jeder wächst in der Familie in einer concreten Religion auf und wenn er ein wackerer Mensch ist, so behält er ein ansehnliches Stück religiöser „Vorurtheile“ bis zum Grabe. Das Schulregiment kann jedenfalls mit dem allgemeinen Religionsunterricht nichts anfangen. Auch kann es sich nicht auf Zählen der confessionellen Mehrheit und Minderheit einlassen, so daß heute ein Lehrercollegium aus 4 Katholiken, 3 Protestanten und 1 Juden bestünde, übers Jahr die umgekehrte Composition durch die Frequenzzahl der Schule oder der Ortsbevölkerung geboten schiene. Kurz, der Staat als Centralbehörde darf sich um diese Verwaltungsangelegenheit grundsätzlich nicht kümmern und den localen Schulvorständen die Initiative für den betreffenden Schulkörper überlassen. Für die ganze Stellung der Kirche aber zum Schulwesen kann es nur provisorische Vorschläge geben.

Wir eilen zum Schluße, indem wir die concreten Schulverwaltungsorgane skizzenhaft zeichnen mit der Absicht, die centrale Leitung des Schulwesens nicht zu hemmen, sondern mit dem gedeihlichen Wirken der untern Organe auszugleichen.

1. Der Minister des Unterrichts, der sehr wohl zugleich der Minister des Cultus sein kann, hat die gesammte Gesetzgebung für höhere und Volksschulen mit den Kammern festzustellen. Er muß die Personalien seines eignen Büreaus, der Universitäten, der Oberschulräthe (Provincialschulräthe) und (Regierungs-) Schulräthe in der Hand haben. Weiter hinab reicht seine Ernennungs- und Verwaltungsbefugnis nicht, wohl aber ist er für das höhere Schulwesen die Appellationsinstanz und hat im ganzen Staatsgebiet allen Agenten gegenüber das Informations- und Controlrecht für einzelne Fälle, die er jedesmal bezeichnet. Bei dieser Stellung ist eine Mitwirkung der kirchlichen Organe in der Ministerialinstanz nicht erforderlich, soweit die Schulen in Betracht kommen, auch keine confessionelle Trennung der Räthe in dieser Instanz.

2. Die Provincialschulverwaltung geschieht durch einen Oberschulrath, der mindestens 5 Jahre praktischer Schulmann gewesen sein muß. Er ist der Mittelpunct der höhern Schulen der Provinz, mit Appellation an den Minister. Seine Stellung ist nicht collegialisch, sondern frei. Er ist für die Volksschulangelegenheiten die Appellationsinstanz.

3. An dem Sitz des Oberschulraths versammelt sich periodisch eine Vertretung der sämmtlichen höheren Schulen der Provinz (Landesschultag), nach einer königlichen Ordre über Zusammensetzung dieser Vertretung und Abgrenzung der Geschäfte. Es muß außer gewählten Vertretern auch eine Vertretung der Universitäten, der Kirchen und des Provinciallandtags festgestellt werden. Ohne Zustimmung des Landesschultags darf keine allgemeingültige Verordnung für das höhere Schulwesen erlassen oder abgeändert werden.

4. In jedem Regierungsbezirke leitet ein Schulrath, der mindestens 5 Jahre an höheren Schulen oder an einem Volksschullehrerseminar gewirkt hat, das Volksschul- und Fortbildungsschulwesen des Bezirkes. Er hat einige von ihm präsentirte, vom Oberschulrathe ernannte Inspectoren unter sich, die praktische Schulmänner gewesen sein müßen.

5. An dem Sitz des Schulraths versammeln sich periodisch die Vertreter der Volksschulen (Bezirksschultag), nach festgestellter Instruction (wie ad 3). Vertreter der Kirchen durch Superintendenten, der Kreistage (Landräthe), der Seminarien sind dabei zu ernennen. Alle allgemeinen Verfügungen bedürfen der Zustimmung oder nachfolgenden Approbation des Bezirksschultages in seiner Mehrheit.

6. Jede Schule, höhere oder niedere, muß mit einem localen Vorstand umgeben sein, der das gesammte Wohl derselben zu pflegen hat. Dieser Vorstand wird für jede

Kategorie, Dorfschule, städtische Schule, Gymnasium, Realschule ꝛc. nach Zusammensetzung und Geschäftsumfang gesetzlich festgestellt.

Beispielsweise wäre festzuhalten, daß eine Dorfschule nie mehr als 3 Classen (mit einem Hauptlehrer und 2 Hülfslehrern) haben dürfte, daß wenn eine städtische Schule aus mehr als 3 Classen besteht, ein Lehrer als Dirigent mit wenigen Lehrstunden anzustellen ist ꝛc. Ferner daß an jeder Volksschule der Dirigent (Hauptlehrer) Mitglied des Vorstandes ist, ebenso der Bürgermeister (Schulze) und ein oder (bei gemischten Confessionen) zwei Geistliche, außer gewählten Familienvätern in hinreichender Anzahl, ferner daß nirgend der Magistrat als solcher schon Vorstand der Schule sei. Als ein allgemeines Recht des Vorstandes wäre zu bezeichnen, daß er bei Erledigung jeder Stelle aus den gesetzlich befähigten Aspiranten einige Candidaten vorzuschlagen habe, aus welchen dann der Schulrath, resp. Oberschulrath einen ernennen muß. Eben dieser Localvorstand kann es, wenn er richtig zusammengesetzt ist, entscheiden, ob die ihm anvertraute Schule eine katholische, protestantische, simultane, confessionslose sein soll*). Der Schulrath wird schon Formen finden, in jedem Falle die staatliche Fürsorge für die sittliche Entwicklung der Jugend, für den Schutz der Minorität kräftig zu handhaben.

Die (landräthliche) Zwischeninstanz zwischen den Vorständen und den Schulräthen, resp. Oberschulräthen fällt fort.

7. Die Unterhaltung der Schulen ist bisher ein unbefriedigendes Capitel gewesen und wird es wahrscheinlich auch bleiben, bis der gewachsene Wohlstand und eine richtigere Schätzung der Volksbildung den größten Theil der Schwierigkeit beseitigt.

Die Verwaltungsbeamten natürlich, bis zu den Schulinspectoren herab, besoldet der Staat allein. Im übrigen tritt für die Uebergangszeit der allgemeine Satz in Wirksamkeit, daß die Staatsaufwendungen für das Schulwesen nicht vermindert, sondern nur den Provinzen, in Verbindung mit der angebahnten Provincialregierung, in der bisherigen Höhe zur Verfügung gestellt werden; dasselbe gilt von den anderweitigen Fonds, die der Staat bisher den Schulen zu gute verwaltete.

Es wird dem Schulregiment noch immer von einigen Seiten zugemuthet, daß es als staatliches auch die Kosten des ganzen Schulwesens als Staatskosten behandle. Wir haben darüber schon oben gesprochen (vgl. auch den Artikel „Besoldung" I. Bd.). Es giebt wohl noch hier und da Menschen, die dem Staate eine wunderbare Geldquelle zuschreiben neben den lästigen Steuern; aus solchen phantastischen Fonds soll er dann die Schulen unterhalten. Gewiß wird man mit Dörpfeld (fr. Schulgem. S. 211 ff.) es für nicht einmal wünschenswerth halten, in Bezug auf Dotationsfragen alles an einen einzigen Nagel zu hängen. Uns kommt es auf zweierlei an, darauf hinzuweisen, daß in dem Localvorstand und in den Vertretungen der Schulen in Bezirken und Provinzen bedeutende Förderungsmittel gegeben sind, die Gehaltsfragen zur öffentlichen Kenntnis zu bringen und die ermittelten Forderungen moralisch in den zunächst betheiligten Kreisen zu vertreten, sodann daran zu erinnern, daß eben auf demselben Wege die subsidiäre Pflicht des Gemeinwesens zur Dotation der Schulen zur Klarheit gebracht und für den äußersten Fall ein Druck auf solche Gemeinden geübt werden kann, die wohl die Mittel, aber nicht den Willen haben, ihre Schulen ordentlich auszustatten. Es ist ganz in der Ordnung, wenn einer solchen Gemeinde der Unterhalt einiger Gensdarmen und Polizeibeamten auferlegt wird, denn wo gute Schulen fehlen, haben die Sicherheitsbeamten eben mehr Arbeit.

Nach diesen Andeutungen einer Organisation des Schulregiments mögen noch einige flüchtige Bemerkungen über die Betheiligung der Kirche folgen. Sie können eben nicht anders als flüchtig sein, bis die staatliche Verwaltung und Gesetzgebung sich überall eine klare Stellung zu den Kirchen gegeben hat. Sind die Kirchen mehr oder weniger

*) Confessionelle Schulen müßten natürlich immer eine feste, nach Procenten bestimmte Rate zur Schulunterhaltung aus kirchlichen Umlagen beziehen.

Staatskirchen, wie jetzt, so sind große Veränderungen in der jetzigen Stellung der Kirchen zu den Schulen weder zu erwarten, noch zu wünschen. Die Genehmigung neuer Religionslehrbücher müßte der kirchlichen Behörde gewiß verbleiben, nur daß sie nur solchen versagt werden dürfte, die eben durch ihren dogmatischen Gehalt unzulässig erschienen. Um pädagogische Erfordernisse wird die kirchliche Behörde nicht befragt. Daß Religionslehrer an höhern Schulen ihre wissenschaftliche Befähigung vor einem theologischen Mitglied der Prüfungscommission nachzuweisen haben, versteht sich von selbst. Fraglich kann es sein, ob die so nachgewiesene Qualification neben der sonst ja der Schulbehörde bekannten sittlichen Tüchtigkeit auch zureiche, daß der für befähigt Erklärte den Religionsunterricht wirklich gebe und ob die Directoren im Stande sind, auch über den Religionsunterricht die erforderliche Aufsicht zu führen. Praktisch wird wenig darauf ankommen, aber es wird nicht gerechtfertigt sein, den kirchlichen Oberbehörden das Aufsichtsrecht über den Religionsunterricht zu bestreiten. Sollte die Kirche einmal vom Staate freier gestellt werden, so könnte diese Aufsicht nur dann fortbestehen, wenn der Staat das weltliche Wissen der Geistlichen durch seine Prüfungsbehörden auf einer bestimmten Höhe erhielte, sonst nicht, denn der Religionsunterricht hat auch, zumal auf den höheren Schulen, eigenthümliche didaktische Aufgaben allgemeiner Natur zu lösen, die aus der Theologie allein noch nicht zu verstehen sind. Was die Volksschulen angeht, so ist hier das Religiöse besonders wichtig. Um eine peinliche kirchliche Aufsicht weniger nöthig zu machen, hat sich schon bisher die Seminarbildung geeignet gezeigt. Wenn ein junger einfach gebildeter Mensch drei Jahre lang in einem Internat lebt und unter der allseitigen Pflege von 2 bis 3 kirchlich gesinnten Männern aufwächst, so ist nicht bloß sein biblisches Wissen, sondern auch seine ganze Richtung soweit befestigt, daß man weiß, ob er eine missio canonica verdient oder nicht. Es muß daher der Kirche sehr daran liegen, daß die Stellen an Seminarien gut besetzt werden und dazu muß das Schulregiment gern die Hand bieten, ohne seine anderweitigen Zwecke irgendwie gefährden zu lassen. Nachdem der Lehrer angestellt und für den biblischen Unterricht approbirt ist, wird er zwar auf die Forderungen des Lehrplans für den Bezirk verpflichtet, aber die Aufsicht über den Religionsunterricht, den er giebt, unterliegt nicht dem Ortsgeistlichen als solchem, sondern es muß in dem Schulvorstande ein Pfarrer mit sitzen, der als Vorstandsmitglied auch die Aufsicht über das Kirchliche übernimmt. Die Schulbehörden haben bei etwaigen Bedenken des Vorstandes nach dieser Seite die Sache in den richtigen Weg zu leiten. Ueberhaupt aber kommt für das richtige Verhältnis viel darauf an, ob die Schulen, niedere und höhere, das Gefühl bekommen, die Kirchen seien auch für Gedeihen, Ehre und Würde der Erziehungsarbeit wünschenswerthe Hülfen und lohnten jede Freundlichkeit mit einem Gegendienst. In der Natur der Institute, der Kirchen und Schulen liegt dieses schöne Verhältnis vorgezeichnet und auch sonst steht zu der Verwirklichung desselben kein wirkliches Hindernis im Wege *).

*) Die hieher gehörigen Schriften sind an den betreffenden Orten zum Theil schon genannt, zum Theil anderwärts leicht zu finden. Indem wir dies schreiben, fällt uns die politische Correspondenz im Novemberheft 1868 der Preuß. Jahrbücher in die Hände, wo Wehrenpfennig S. 645 sagt: „Zu der Sorge (der Provinz) für den Wegebau, für das Armenwesen und die wohlthätigen Institute wird insbesondere auch das Schulwesen hinzutreten können. Eine Gemeinde baut eine Volksschule, eine Stadt gründet eine Realschule oder ein Gymnasium, warum soll nicht auch die Provinz landwirthschaftliche, polytechnische u. s. w. Lehranstalten errichten können? Eine Stadt ernennt ihre Schulräthe und Schuldeputationen zur Leitung ihres Unterrichtswesens, warum soll nicht der Ausschuß der Provincialvertretung in Verbindung mit technischen Beamten die leitende Instanz für das Unterrichtswesen der Landschaft sein? Welch ein unendlicher Segen wäre es für uns, wenn nicht mehr von Einem Puncte aus die Erziehung des ganzen Volkes uniformirt, dressirt und einseitigen theologischen Richtungen überantwortet werden könnte! . . . Die Einheit des Staates mißt sich nicht nach der Quantität seiner Geschäfte. Seine Energie wächst, wenn er seine administrative wie seine legislative Thätigkeit auf die wesentlichen Dinge beschränken kann."

Schulregiment. Zweiter Artikel. Wenn unter Schulregiment die für die Leitung und Beaufsichtigung des gesammten Unterrichtswesens bestehenden Behörden verstanden werden, also die Organisation der Schulleitung, so ergiebt sich das Gebiet dieses Artikels als ein überaus umfangreiches. Es würde eines historischen, eines statistischen und eines principiellen Abschnittes bedürfen, der von weitgreifendster Wichtigkeit wäre, und jeder dieser Einzelabschnitte würde auf den Inhalt zahlreicher anderer Artikel dieser Encyklopädie zurückzugreifen, vielleicht dieselben zu vervollständigen haben. Solcher Reichthum des Inhalts bei der anerkannten Wichtigkeit des Gegenstandes wird Theilung der Arbeit sicher rechtfertigen; vornehmlich aber wird der principielle Theil eine selbständige Behandlung rechtfertigen, nicht damit sich das Ideal der Wirklichkeit feindselig entgegenstelle, wohl aber damit nicht die fundamentale Wahrheit und die nie außer Acht zu lassenden Zielpunete durch das Bestreben, das Factische zu begründen, zurückgedrängt werden. Denn wir werden es getrost aussprechen dürfen: nur wenige Artikel dieses artikelreichen Werkes können sich hinsichtlich ihrer realen Bedeutung mit dem messen, was der Artikel „Schulregiment", nach allen Seiten und vollständig erfaßt, behandeln und bieten soll.

Freilich mag da eingewendet werden können: mit nichten, die Frage ist so einfach wie möglich, ja ist überhaupt keine, denn ein Schulregiment ist gar nicht nöthig; es bedarf keines künstlichen und viel gegliederten Apparates, die Schule muß frei sein im freien Staat; was sie vom Regiment braucht, hat sie in sich selbst zu entwickeln, nach außen hat sie bloß dem allen und allem gemeinschaftlichen Gesetze sich unterzuordnen. Es mag darin allerlei Wahrheit liegen, aber gewiß doch nur für staatliche und gesellschaftliche Zustände, wie sie eben nicht vorhanden sind und nicht so leicht kommen werden. Wir hier, zumal in unserer Encyklopädie, dürfen die concrete Welt nicht ignoriren, wenn wir uns auch nicht unsere idealen Zielpuncte nehmen lassen. Wir lassen darum die Voraussetzung zu Recht bestehen, daß es allerdings eines Schulregimentes bedarf und fragen zunächst, wem dasselbe zukomme, um dann seine Bildung und Gliederung, seine Competenz und Grenze und die Art und Weise seines Wirkens näher ins Auge zu fassen.

Daß die erste und fundamentalste Frage, wem die Führung des Schulregiments zukomme, noch nicht gelöst sei, das weiß jedermann: ist doch gerade in unsern Tagen der Streit um die Schule zwischen den beiden Hauptconcurrenten, dem Staate und der Kirche, auf's neue und heftigste entbrannt. Wir können an dieser Stelle die Lösung dieses Streites nicht fördern wollen, sondern haben nur zu constatiren, daß die wissenschaftliche Ueberzeugung wie die öffentliche Meinung überwiegend auf Seite des Staates stehe, insofern derselbe für sich die Spitze des Schulregimentes, die oberste Schulherrschaft in Anspruch nimmt. Dieses Recht werden ihm die bei dem Unterrichtswesen mitbetheiligten und jedenfalls auch mitberechtigten Factoren, Kirche, Gemeinde, Familie zugestehen müßen. Dagegen dürfen sie fordern, daß er sich nicht zum Alleinherrn aufwerfe und sie in ihren wohlbegründeten Rechten verkürze; ein Streben, das leider dem modernen Staate nicht ferne zu bleiben pflegt, und das infolge seltsamer Verkennung der zu wahrenden Interessen von dem Lehrerstande noch unterstützt wird.

Gewiß soll der Staat nicht sein Recht der Oberleitung und Aufsicht, auch nicht in der Elementar-, oder wie man zu sagen beliebt, in der Volksschule an die Kirche abtreten, ja er soll dasselbe nicht einmal nur durch Diener der Kirche ausüben lassen; aber ebenso gewiß soll auch, so lange überhaupt noch Bildung ohne religiöses Element und Religion ohne kirchliche Gemeinschaft in Glauben und Cultus nicht gedacht wird, der Zusammenhang mit der Kirche, wenn auch in freierer Fühlung erhalten bleiben. Ebenso gewiß soll keiner Gemeinde und Genossenschaft die Pflicht der Schulgründung und Schulerhaltung angesonnen werden, ohne daß ihr ein Antheil an Leitung und Aufsicht gegönnt wird, der zwar in gewiße Grenzen einzuschließen sein, und der dem Ueberwuchern des Dilettantismus wehren mag, aber bei dessen Begrenzung man wohl das rege Interesse und

die Opferbereitschaft für das Bildungswesen höher anschlagen darf als einen organisatorischen Fehler oder einen administrativen Misgriff. Und ebenso hat die Schulgemeinde im ganzen wie die Familie als einzelnes Glied derselben ihr gutes Recht, in der Organisation des Schulregiments unmittelbar vertreten zu sein. Es bliebe noch die „Schule" übrig, für welche neuerdings stark plaidirt wird. Auch sie soll am Schulregiment und zwar in erster Linie betheiligt sein, sie soll an die Stelle der Kirche treten. Hier waltet ein arges Misverständnis ob. Selbstverständlich kann ein Schulregiment nicht ohne vollste Sachkenntnis gedacht werden (obgleich solche undenkbare Schulleitungen thatsächlich noch bestehen), wovon noch weiter die Rede sein wird: aber die Schule ist kein selbständiger Organismus, wie Staat und Kirche, und findet darum ihren Anspruch befriedigt, sobald nur der technische Gesichtspunct im Schulregimente ausreichend garantirt ist. Die Antwort auf die erste Frage führt uns sogleich in die weiteren Erwägungen hinein; was wir von Competenz und Begrenzung derselben, von Bildung und Gliederung des Schulregiments zu halten haben, ergiebt sich zum Theil schon aus den Bemerkungen zu dem ersten Puncte, zum Theil aus dem Charakter des Unterrichtswesens. Die Vielseitigkeit der Beziehungen des Schulwesens verbietet dem Staate, es allein zu regieren; die Zartheit und Unendlichkeit des Gebietes verwehrt ihm die einfache Uebertragung seiner sonstigen Regierungs- und Verwaltungsformen — freilich ist in beiden Sätzen die Variante zu notiren: sollte ihm verbieten, resp. verwehren.

Unter Schulregiment im engeren Sinne versteht man wohl bloß die oberen Instanzen der Schulleitung und denkt dabei weniger an die unmittelbar den einzelnen Schulen oder, wie das im Elementarschulwesen oder dem Schulwesen kleinerer Städte nicht selten vorkommt, mehreren unter einer Leitung vereinigten Schulanstalten vorgesetzten Directionen. Dennoch werden wir, um zu den gewünschten Resultaten zu gelangen, nicht sowohl von oben herab constituiren, sondern von unten herauf bauen müßen. Es bestimmt sich Competenz und Wirkungskreis des oberen Schulregiments nicht durch die Untersuchung, was derselbe an die untergeordneten Instanzen abgeben kann, sondern umgekehrt aus der Ermittlung dessen, was der unmittelbaren Schulleitung nicht überlassen werden darf. Hier liegt theoretisch und praktisch der Schwerpunct der Sache: alles weitere ist nur Consequenz dieses ersten und leitenden Grundsatzes. So einfach und natürlich er aussieht, so wenig ist er noch überall zur Anerkennung und Verwirklichung gelangt, und so sehr ist es auch da, wo er der Hauptsache nach als anerkannt betrachtet werden darf, noch nöthig, ihn immer wieder auszusprechen und vor den ihn leicht und gern verdunkelnden zeitlichen Strömungen und menschlichen Neigungen zu schützen. Die unterste Stufe des Schulregiments liegt also in der Schule selbst und besteht in dem Director oder Rector der Anstalt, welcher innerhalb mit Umsicht gezogener Grenzen auf der einen Seite befugt, auf der andern verantwortlich sein muß. Die Lehrerconferenz, unentbehrlich für das Entwickeln einer innerlichen Einheit wie für den pädagogisch-didaktischen Ausbau, kann in Angelegenheiten der Schulleitung nicht über der Direction stehen. Wenn dieses Verhältnis, auf dessen einsichtiger Feststellung das Wohl des ganzen Schulwesens vornehmlich beruht, in dem höheren Unterrichtswesen in mehreren Staaten, am bestimmtesten in Preußen als wohlgesichert betrachtet werden darf, so fehlt dagegen noch solche Ordnung dem Elementarschulwesen, bei dem leider der Schwerpunct an dieser grundlegenden Stelle in die außerhalb der Schule liegende Inspection fällt. Es würde als ein wesentlicher Fortschritt sich erweisen, wenn überall, wo mehrgliedrige Volksschulen bestehen, die Leitung in die Schule hinein verlegt und, in wesentlicher Analogie mit den Einrichtungen der höheren Schulen, einem der Schule ganz und unmittelbar angehörenden Dirigenten übertragen würde. Der weitere Aufbau des Schulregiments erheischt vornehmlich zweierlei, möglichste Einfachheit und vollste Sachkunde. Nichts ist hinderlicher und schädlicher als ein complicirter Instanzenzug einerseits und das Zurücktreten des fachlichen Gesichtspunctes nach oben andrerseits. Je kleiner der Staat, desto einfacher kann natürlicherweise der Behördenapparat sein: zwischen Direction und Regierung als Oberschulbehörde mag da

im höheren Schulwesen, dessen Patron der Staat selbst ist, eine Zwischeninstanz gar nicht eingeschoben zu werden brauchen, im Volksschulwesen nur die Local- oder, wenn nöthig, Kreisschulinspection; wo der Staat nur seine Staatsoberaufsicht auszuüben hat, aber nicht Patron und Erhalter der Schule ist, wird eine wohleingerichtete Localschulbehörde, der die technische Hülfe der Directoren nicht fehlen darf oder die sich durch einen technischen Stadtschulrath in Besitz der erforderlichen Sachkunde setzt, in der Mitte stehen, die nicht zu ängstlich auf die Warnehmung der Schulexterna zu beschränken, das höhere Interesse der Sache doch wohl fordern möchte. Das Gedeihen des Unterrichtswesens beruht doch wesentlich auf lebhaftem Interesse der Zunächstbetheiligten für dasselbe. Schon deshalb ist die Durchführung des Staatsschulprincips im Gegensatze zu dem bei uns meist geltenden Grundsatz, daß die bürgerliche Gemeinde in erster Linie berechtigt und verpflichtet ist, für die Gründung und Erhaltung der Schulanstalten zu sorgen (bis zu den durch das Interesse des Ganzen bedingten Universitäten und höheren technischen Anstalten hinauf), entschieden abzulehnen, weil auch im günstigsten Falle, auch wenn die Militärbudgets auf ein ideales Minimum reducirt werden könnten, durch die Mittel des Staates niemals die Mittel der Gemeinden werden ersetzt werden können, weil die freiwillige Thätigkeit der unmittelbar betheiligten Kreise unendlich mehr leisten kann, als die thätigste Fürsorge des Ganzen. Das wird für alle Zeiten gelten, selbst dann, wenn unser gesammtes Unterrichtswesen hinsichtlich seiner Vollständigkeit, Ausstattung, Ausgestaltung bereits eine Stufe der Vollkommenheit erreicht hat, von der es heute doch noch ziemlich weit entfernt ist. Um so mehr gilt es jetzt, nachdrücklich zu betonen, daß die Schulgründungs- und Schulerhaltungspflicht der Gemeinden nur dann ihre volle und freudige Erfüllung finden kann, wann dem Maß der Pflichten ein reichlich bemessenes Maß der Rechte entspricht. Das muß der Staat erkennen und anerkennen; der Anerkennung in thesi muß sich die schwierigere in praxi zugesellen; der in der Natur unsres jetzigen Staatswesens vielfach liegenden Versuchung, aus an sich nicht abzuweisenden Gründen und Rücksichten zu centralisiren und durch ins Einzelne eindringende Reglements die Thätigkeit der engern Kreise zu beschränken, muß — selbst hier und da mit Resignation — Widerstand geleistet werden und zwar an den obersten leitenden Stellen selbst. Ganz gewiß, wenn ein mittlerer Stand der Entwicklung bereits erreicht ist, wie das von dem Schulwesen namentlich der deutschen Staaten sich ja unbedenklich sagen läßt. — Schwieriger liegt allerdings die Sache in größeren Staaten. Der einfache Apparat einer Unterrichtssection in der Regierung, der Stadtschulbehörden in den Städten und der Kreisschulinspectionen für die Elementarschulen wird da nicht ausreichen; die Mittelinstanz zwischen der Spitze des Schulregiments (dem Unterrichtsministerium oder der für das Schulwesen bestehenden besondern und selbständigen Abtheilung desselben) darf nicht fehlen. Sie ist vielmehr gerade deshalb nothwendig, weil die Gefahr der Centralisation durch den Mangel des Mittelgliedes verstärkt werden würde. Diejenige Freiheit, deren allerdings das Schulwesen bedarf, wenn es Frische und Streben sich erhalten soll, wird im großen Staate wesentlich durch die Mittelinstanz, durch die Provincialbehörde gesichert; natürlich unter der Voraussetzung, daß sie mit ausreichenden Befugnissen ausgestattet ist. Unter größeren Staaten verstehen wir aber nur solche, welche, bei einer Bevölkerung von mehreren Millionen Einwohnern die Eintheilung in Provinzen oder Regierungsbezirke wirklich rechtfertigen und solche Gliederung nicht als büreaukratisches Kunstproduct erscheinen lassen. Die Einrichtung der Provincialschulcollegien im preußischen Staate darf als eine vorzügliche Institution gelten, deren weitere Entwicklung und Competenzerweiterung einerseits gegenüber der obersten Centralstelle, andrerseits durch Zuweisung der Interna des Volksschulwesens von den Bezirksregierungsabtheilungen, die Organisation der Schulverwaltung vielleicht zu einer mustergültigen machen würde.

Ueber die zweite der gestellten Forderungen, daß jede Stufe des Schulregiments im Besitze voller Sachkunde sei, sollte es überflüßig sein, auch nur ein Wort noch zu verlieren. Gleichwohl ist jedem bekannt, daß nur darum es immer noch nöthig ist, zu

sagen, daß wer die Schule nicht von Grund aus kennt, sie nicht regieren kann. Juristen, Theologen, Mediciner, Gemeinde- und Volksvertreter jeglicher Berufsart machen nicht bloß Anspruch auf Sachkunde, sondern halten sich nicht selten für schulkundiger als die Pädagogen von Fach und Amt. Und durch manches Staates Schulorganisation klingt in der That etwas von Anerkennung dieses seltsamen Gedankens hindurch. Je weniger wir aber verkennen, daß das Unterrichtswesen dem Verständnis des Gebildeten zugänglicher ist als viele andere Gebiete des öffentlichen Lebens, wie es auch für jeden von unmittelbarstem Interesse ist, je weniger wir einem schulzünftigen Hochmuth das Wort reden wollen, welcher nur den praktischen Schulmann für „competent" erkennt: desto nachdrücklicher müßen wir, und gerade, damit die anderen bei der Sache Betheiligten zum Worte kommen können, darauf bestehen, daß keine Instanz des Schulregiments des eigentlichen Technikers entbehre, d. h. eines Mannes, welcher sich der Schule gewidmet, selbst längere Zeit gelehrt und — was ganz unentbehrlich scheint — eine Schule geleitet hat. Nur unter solcher Voraussetzung läßt sich die Ausdehnung der Befugnisse der Localbehörden befürworten, wie das oben von uns geschah. Auch in dieser Beziehung kann die Organisation des preußischen Schulwesens im wesentlichen nur zur Nachahmung empfohlen werden; wo die Ausführung noch nicht ganz den thetischen Forderungen entspricht, ist doch nicht zu verkennen, daß die Fundamentalanlage die Grundlagen weiterer Entwicklung sicher gelegt hat. So die Institution der Provincialschulräthe, welche in der Regel vorher Gymnasialdirectoren waren und so auf ihren Wirkungskreis als Leiter des höheren Unterrichtswesens der einzelnen Provinz noch entschiedener vorbereitet scheinen als die Regierungsschulräthe, die in neuerer Zeit in der Regel vorher Seminardirectoren und Geistliche waren, und deren Bildungs- und Berufsgang daher dem Wirkungskreise der Schulabtheilungen der Regierungen nicht in demselben Maße adäquat ist. Eins möchte dabei freilich noch bemerkt werden, daß nämlich — wenn anders das Realschulwesen zu einer befriedigenden Entwickelung gelangen soll — innerhalb des Schulregiments ihm die unmittelbare Vertretung nicht vorenthalten bleibe. Dabei mag willig zugestanden werden, daß dieser weitere Fortschritt in seiner Entwicklung nicht übereilt werden dürfte: nach dem Erlaß der preußischen Instruction von 1859 aber möchte doch wohl jener Zeitpunct gekommen sein, wenigstens in der Mittelinstanz dem Realschulgebiete eine ihm selbst entnommene Aufsichtskraft zuzuweisen.

Es bleibt uns nunmehr das Letzte übrig, die Competenz, die Grenze derselben und die Wirkungskreise des Schulregiments ins Auge zu fassen: allerdings die Hauptsache, aber durch die bisherigen Auseinandersetzungen doch in wesentlichen Puncten vorbereitet. Soll die Aufgabe des Schulregiments kurz zusammengefaßt werden, so ließe sich vielleicht sagen: es strebe dahin, daß den Bildungsbedürfnissen des gesammten Volkes in einem möglichst vollständigen Unterrichtswesen Genüge geleistet werde, in welchen Bewegung und Ruhe, Mannigfaltigkeit und Einheit, Freiheit und Ordnung sich gegeneinander ausgleichen. Dem Unterrichtswesen ist jede Einseitigkeit gefährlich, und zwar in ungleich höherem Grade als andern Verwaltungsgebieten. Die Vielseitigkeit seiner Beziehungen, sein enger Zusammenhang mit den religiösen, geistigen, socialen Zeitverhältnissen, die Natur seines persönlichen und sachlichen Materials verlangt Frische, Fluß, Fortschritt, und weist Trägheit, Bewegungslosigkeit, Stagnation entschieden zurück; aber sie verhält sich nicht minder entschieden abweisend gegen alle Hast, Uebereilung, Unruhe, Experimentirlust. Die Mitte wird zu finden sein, aber ists schon in thesi nicht allzuleicht, so ist es in praxi überaus schwer. Mit den andern Puncten verhält es sich ebenso. Nicht bloß, daß jede Schulgattung ihre eigenthümliche Gestaltung verlangt, auch innerhalb der Gattungen will das Schulindividium zur Geltung kommen; neben provinciellen Eigenthümlichkeiten wollen auch locale, es wollen anderweitige eigenartige Verhältnisse berücksichtigt sein. Völliges Gleichmachen aller Gymnasien eines Landes oder einer Provinz, Durchführung uniformirender Reglements bis ins Detail hinein ist gewiß abzulehnen; aber doch sicherlich auch ein zur Zusammenhangslosigkeit und Zerfahrenheit führender, den Begriff

des Schulwesens auflösender Individualitätscultus, bei dem alles von zufälligen Umständen und von wechselnden Personen abhängig bliebe, die Grenzlinie wird auch hier nicht leicht gefunden, noch weniger leicht innegehalten werden. Derselbe Compromiß ist zwischen der unentbehrlichen Ordnung, welche durch Gesetz und Aufsicht die Wirksamkeit der Ausführenden feststellt und festhält, und der nicht weniger unentbehrlichen Freiheit nothwendig, welche für die Ausführung, und allerdings weit über das engste Detail hinaus einen freien Spielraum fordert. Es kann keinen Augenblick zweifelhaft sein: die Aufgabe ist groß, aber sie ist auch schwierig, wie kaum eine andere im Gebiete des Staatslebens, und sie wird schwerlich je ganz gelöst werden, auch annähernd nur von wenigen. Es mag das immerhin gegenüber der Leichtfertigkeit des Urtheils in unsren Tagen hier bemerkt werden dürfen; keineswegs aber zur Indemnität für die, welche sich am Schulwesen durch gröbliche Verkennung der an sich so einfachen Grundgesichtspuncte vergehen.

In einzelnen Puncten mag man verschiedener Ansicht sein können. Es kann auch nicht unsere Absicht sein, auch nur den Versuch zu detaillirter Aufzählung der einzelnen Befugnisse des Schulregiments und seiner Instanzen machen zu wollen. Soweit brauchte überhaupt die theoretische Untersuchung gar nicht zu gehen, sie sollte sich auf die Fundamentalgrundsätze beschränken, auch hier der Praxis noch freien Raum für Verschiedenheiten lassen. Die Hauptlinien aber sind nunmehr wohl leicht gezogen für die Leitung wie für die Aufsicht, als die beiden Thätigkeitsäußerungen des Schulregiments. Der oberen Spitze desselben fällt die höchste und schwerste Aufgabe zu; es soll das große und weite Gebiet des Unterrichtswesens erfassen, umfassen, übersehen; es muß seine Beziehungen zum Zeitleben nach allen Seiten verfolgen und deshalb in engstem Contact mit den geistigen, politischen, religiösen, socialen Zeitregungen sich erhalten; es soll den Entwicklungsproceß des Unterrichtswesens leiten, aber in der Erkenntnis, daß Entwicklungen nirgends und am allerwenigsten hier, künstlich und gewaltsam gemacht werden können, daß es hier heißt: werden lassen! Vorliebe für das Alte darf es nicht hindern, zur rechten Zeit, wenn die Entwicklung von unten herauf so weit gediehen ist, organisatorisch weiter vorzugehen, aber eben so wenig darf es sich vom Reiz neuer Ideen und gelungener Einzelversuche bestechen lassen, vorzeitig das bisher Bewährte aufzugeben, die Continuität der Entwicklung darf nicht preisgegeben werden. Von der Einsicht wird nicht mehr verlangt als von der Vorsicht; nicht mehr energische Thatkraft als weise Resignation. Die Weiterbildung der Schulgesetzgebung ist in vorderer Linie Angelegenheit des obersten Schulregiments, eine Aufgabe, deren Schwierigkeit niemand bezweifeln wird; schon darum weil die Codification der Interna des Schulwesens wenn nicht unmöglich, so doch im hohen Grade bedenklich ist und doch vielfach und laut begehrt wird. Das Unterrichtsgesetz kann nur dann günstig wirken, wenn es in Bezug auf das Innere alle Detailfeststellung vermeidet und der Verwaltung und Uebung hinreichenden Spielraum läßt. (Vgl. d. Art. Schulgesetz. D. Red.) Desto mehr wird gesetzlich für die äußeren Angelegenheiten, die Rechts- und Dotationsverhältnisse gethan werden können. Nächstdem gilt es, die allgemeinen Grundsätze aufzustellen, die Unterrichtssphären abzugrenzen, die Zielpuncte festzusetzen, das Prüfungswesen zu regeln, die Competenzen der niedern Instanzen zu normiren. Ueberall will diese Aufgabe im großen erfaßt sein, nicht im kleinen; nicht Erweiterung der Competenz in das Gebiet der directen Aufsicht und Uebung hinein, sondern freiwillige Beschränkung derselben wird als Symptom höchster schulregimineller Weisheit gelten. Je größer der Staat, desto nothwendiger diese Beschränkung, ohne welche die Erfüllung der Aufgabe, wegen der Unmöglichkeit den massenhaften Stoff zu bewältigen, gänzlich gestört werden würde. Da wird die freie und wirksame Entfaltung der leitenden Kräfte davon abhängen, daß man sich entschließt, was irgend möglich ist, an die Mittelinstanzen abzugeben, und vor allem durch eine Sicherung der Selbständigkeit der Schulen, soweit sie zweckmäßig, den Unterbau des Ganzen zu sichern. Ist diese Basis fest gelegt, so erleichtert sich nach oben sehr vieles. In diesem Sinne wird dann auch das Bestäti-

gungsrecht der Lehrer dem Schulregimente nicht wohl bestritten werden können; gerade im Interesse der Freiheit nach unten ist es zu erhalten, aber eben auch nur dann, wenn es als das Hauptmittel der leitenden Einwirkung sich darstellt. Dann ist die Ausgleichung ausreichend vorhanden, was nicht der Fall wäre, wenn jenes Einflußnehmen auf die Personalien nur eine unter vielen direct eingreifenden Aeußerungen der oberen Schulleitung wäre. Es bedarf zudem wohl nicht weiterer Ausführung, daß auch in jenem bessern Falle ein Recht, welches in die Hauptprärogative des Schulpatronates eingreift, immer nur vorsichtig geübt und das Veto nur in den äußersten Fällen und aus rein sachlichen Gründen ausgesprochen werden darf. Rechnen wir noch die Uebung der oberen Disciplinargewalt zu den Attributen des Schulregiments, so werden seine Befugnisse in der Hauptsache verzeichnet, es wird auch der Grenzpunct seiner Competenz angedeutet sein, der sich aber nur approximativ normiren läßt und wesentlich in der möglichsten Ausscheidung des pädagogischen und administrativen Details besteht. Was irgend specieller Natur in der Sphäre der Leitung und Aufsicht ist, kommt besser an die Zwischeninstanzen, was die Ausführung, insbesondere die Methode der Erreichung der vorgesteckten Ziele angeht, das mag so vollständig, wie nur irgend möglich, der einzelnen Schule anheimgegeben bleiben. In Bezug auf die Wirkungsweise des Schulregiments endlich wird die Forderung der Unparteilichkeit, Sachlichkeit, Humanität, nirgends beanstandet werden. Wir möchten die weitere der möglichst personellen, lebendigen Einwirkung hinzufügen, nicht in der Meinung, daß damit das Actenwesen beseitigt werden könne, wohl aber um dem überall überhandnehmenden Actencultus und der papiernen Schulregiererei zu wehren. Auch im Schulwesen und gerade in diesem muß der Bureaukratismus, der noch lange nicht beseitigt werden kann und nie ganz zu beseitigen ist, sich wenigstens auf das knappste Maß des Nothwendigen beschränken, wenn nicht das lebendige Leben und Weben der Schule Noth leiden und am Ende gar eine nicht unerhebliche Differenz zwischen der Wirklichkeit und dem Spiegelbilde auf dem Papier eintreten soll.

Wie viel nun noch fehlt, daß die hier kurz entwickelten Grundsätze sich in der Wirklichkeit wieder auffinden lassen, das wird dem Schulkundigen nicht verborgen bleiben. Unser Staatswesen ist vielleicht zu der Erkenntnis gelangt, daß das Vielregieren und daß das Detailbestimmen wenig frommt, und an vielen Puncten möchte man wohl ablenken, aber jedenfalls ist die Krankheit bureaukratischer Centralisirlust noch nicht überwunden. Sie hat eben lange Zeit gleichsam in der Luft geschwebt als Miasma. Sonst wäre es nicht möglich, daß sich Grundsatz und Ausführung so widersprechen könnten, wie das selbst dem preußischen Schulwesen nicht fremd geblieben ist, dessen organisatorische Fundamente (siehe die Werke von v. Rönne und Wiese) durchaus Zeugnis für die tiefste Einsicht in das Wesen und die Bedürfnisse des Schulwesens ablegen, und dessen Praxis sich doch nicht hat von der allgemeinen Zeitkrankheit frei erhalten können, wie dieselben Werke und das Centralblatt von Riehl nicht minder deutlich bezeugen. Vielleicht trägt die Vergrößerung des Staates und seine jetzige Stellung dazu bei, daß durch die Weisheit und Kraft der Leitenden die alten und lauteren Grundsätze wieder klar und voll zur Geltung kommen.

Nur ein kurzes Wort noch von den auf eine Art Schulparlament (Schulsynode) gerichteten Bestrebungen. Wir können derartige Uebertragungen nicht empfehlen, empfehlen aber den leitenden Stellen in allen Instanzen dringend die consultative Heranziehung von Vertretern der Schulwissenschaft und Schulpraxis. Die Directorenconferenzen in Preußen können als Muster für den Anfang dienen, in Preußen selbst würden sie durch größere Regelmäßigkeit, durch weitere Gliederung, durch möglichste Publicität der Verhandlungen zu weiterer segensvoller Wirksamkeit gebracht werden. *)

Paldamus.

*) Vgl. d. Art. Provincialschulconferenzen und die Redactionsanmerkung S. 449.

D. Red.

Schulregulativ. Wir verstehen darunter die von den Behörden im Verwaltungswege als Verordnung erlassenen Vorschriften über Anlage, Einrichtung, Lehrinhalt, Lehrweise der Schulen und Schularten. Diese Beschränkung des Begriffs auf schulregimentliche Reglements für Gymnasien, Realschulen, Seminare, Elementarschulen zc. liegt freilich nicht in dem Worte selbst, das auch auf die einzelne Schulordnung oder das einzelne Schulstatut bezogen werden könnte, scheint aber von unserm Sprachgebrauch zur Zeit sanctionirt. Speciell hat sich der Ausdruck Regulativ oder regulativisch, Regulativpädagogik an die bekannten von dem preuß. Cultusminister von Raumer 1854 erlassenen Verordnungen geknüpft, durch welche die Lehrerseminarien, das Präparandenwesen und die einclassige Elementar-(Volks-)schule allerdings „regulirt" worden sind, und die, mehr noch in ihrer Tendenz als in ihrer Ausführung von den Unterrichtsverwaltungen andrer Staaten, wie z. B. des Königreichs Sachsen, manche Nachfolge gefunden haben. Unsrer Encyklopädie liegt an dieser Stelle nicht sowohl die Aufgabe vor, eine Kritik dieser verschiedenen Regulative zu geben, sei es nun daß sie, wie die erwähnten, diesen Namen ausdrücklich führen, oder, wie z. B. die Unterrichts- und Prüfungsordnung der Real- und höheren Bürgerschulen, welche für Preußen unter dem 6. October 1859 vom Minister von Bethmann-Hollweg erlassen worden ist, und die Ministerialverfügungen vom 24. Oct. 1837 und 7. Jan. 1856 über die preußischen Gymnasien unter anderer Bezeichnung einzelnen Schulgattungen einen Normallehrplan vorzeichnen. Diese specielle Kritik findet ihre Stelle in den die einzelnen Schularten behandelnden Artikeln und in den historisch-statistischen Mittheilungen. Zu denjenigen Artikeln, welche zur Verständigung über das zu Grunde liegende Princip mit beizutragen haben, wird der unsrige gehören, und sich daher mit der Frage zu beschäftigen versuchen, ob dergleichen Regulative überhaupt für die Entwicklung des Unterrichtswesens nothwendig und nützlich seien, um demnächst, wenn diese erste Frage bejaht werden sollte, den Modus der Ausführung in Betracht zu ziehen.

Selbstverständlich kann die Forderung der Freiheit im Unterrichtswesen nicht dahin ausgedehnt werden, daß dem individuellen Ermessen des einzelnen Lehrers, Lehrercollegiums, Directors alles anheimgegeben werden solle. Ueberall, selbst in der einclassigen Schule mit einem Lehrer, findet die Berechtigung der Individualität nach der Seite des Lehrinhaltes hin, wie hinsichtlich äußerer Ordnung, ihre unüberschreitbare Grenze; allerdings nicht eine durch die Vorschrift eines Dritten geschaffene, sondern eine natürliche Grenze. Je mehr die Schule ein gegliedertes, complicirtes Ganzes wird, an welchem eine größere Anzahl von Lehrern in verschiedenen Classen arbeitet, desto stärker und beengender werden auch diese, so zu sagen, natürlichen Grenzen des subjectiven Ermessens; Freiheit und Mannigfaltigkeit müßen sich mit Ordnung und Einheit ausgleichen. Aber freilich handelt es sich hiebei zunächst nur um die einzelne Anstalt als solche, nicht um eine ganze Schulgattung. Die einzelne Schule erhebt die in ihr entstandene und bewährte Uebung zur bestehenden Ordnung, sie fixirt ihre Gewöhnung in einer Schulordnung oder einem Schulstatut. Das Schulregiment (s. d. Art.) hätte hier nur bestätigend, im dringendsten Falle etwa auch corrigirend einzuwirken; aber gewiß auch nur in den zwingendsten Fällen. Das Princip der freien Bewegung der einzelnen Anstalt muß mehr gelten, als das der Leitung von oben, selbst aus dem an sich untadelhaften Motiv, alle Fehler verhüten zu wollen. Und hier bei der Fixirung der einzelnen Schulordnung mag der Hauptgrundsatz schon aufgestellt werden: wo irgend möglich gehe die Normirung nicht zu sehr in das Detail ein: die Unterrichts-, Geschäfts- und Disciplinarordnung einer Schule beschränke sich auf das Hauptsächliche und Wesentliche, wo völlige Uebereinstimmung auf allen Puncten nothwendig ist. Doch wir kommen auf diesen wichtigsten Gesichtspunct später zurück. Bei der weiteren Frage nach der Nothwendigkeit oder Ersprießlichkeit gemeinschaftlicher normirender Satzungen für einzelne Schulgebiete wird schon die Antwort etwas schwieriger. Denn während man gern zugesteht, daß jede Schulanstalt, bei irgend längerem und festerem Bestande schon durch das eigene Interesse getrieben wird, sich eine

Verfassung zu geben, welche Rechte und Pflichten fixirt und dem kleinen Gemeinwesen geordnete Entwicklung seiner Kräfte sichert, während sich in der That eine Schule ohne irgend eine Art von Regulativ nicht wohl denken läßt: ist es keineswegs eine sachliche Nothwendigkeit, daß die einzelnen Schulindividuen sich in der Weise zu Schularten entwickeln, daß sie sich wiederum unter eine gemeinsame Norm stellen; eine Entwicklung des Schulwesens ohne Schulgattungsregulativ ist völlig denkbar und existirt sogar factisch, wie das englische und amerikanische Schulwesen nachweist. Man wird sogar in einer solchen Entwicklung die natürliche und gesunde erblicken dürfen, zu der im weiteren Verlaufe der Zeiten das Unterrichtswesen der Culturvölker unzweifelhaft zurückkehren wird und muß. Nur wolle man diesen zur Zeit etwas ketzerischen Ausspruch nicht misverstehen. Denn keineswegs soll einer wüsten und willkürlichen Mannigfaltigkeit der Gestaltung und Ausführung das Wort geredet werden; ein solches Durcheinander ist nicht einmal ernstlich zu befürchten. Wie sich das Vorhandensein der einzelnen Schulstatute einfach als das Resultat einer innern Nothwendigkeit ergab, so existirt auch für alle Schulen, welche denselben Zwecken dienen oder auch nur wesentlich gleiche Ziele verfolgen, ein innerer, das nothwendige Maß von Uebereinstimmung herbeiführender Regulator. Es ist das Leben selbst, das Geistes- und Culturleben der nationalen und staatlichen Gemeinschaft, innerhalb deren diese Schulen stehen, das regulirend einwirkt: es ist der Wetteifer um volle Befriedigung derjenigen Bildungsbedürfnisse, welche die einzelne Schulgattung ins Leben gerufen haben, welcher freilich nicht Uniformität schafft, aber Gleichartigkeit in zwar langsamerem aber natürlicherem Processe sich entwickeln läßt. Auch dieser Weg führt an einen Punct, wo das Schulregiment (s. d. Art.) einzutreten hat; aber dieses Eintreten wird weniger ein Eingreifen, als vielmehr ein Hülfeleisten sein, indem das auf der Basis freier natürlicher Entwicklung Gewonnene festgestellt und so zur Grundlage des weiteren Werdeprocesses gemacht wird. Wir kommen so freilich auch zu Festsetzungen regulativischer Art, welche Wesen, Inhalt, Gestaltung der Elementar- und höheren Schulen, der Gymnasien, Realschulen, Gewerbeschulen 2c. in gewißem Grade normiren, aber eben nur so weit, als es natürliche Folge des freien Lebensprocesses der Schule ist. Was die Theorie als Grundsatz, was die Praxis als Regel gefunden und anerkannt hat, das soll nun als Grundsatz und Regel ausgesprochen und vorgeschrieben werden; und zwar mit der Vorsicht und Beschränkung, daß jene selbständige Entwicklung der Schulen nicht gehindert werde im weiteren Fortgange. Das Schulwesen soll mit dem gesammten Culturleben der Zeit im engsten Zusammenhang bleiben. Nicht so darf dies geschehen, daß durch periodische Erlasse stoßweise der nicht mehr vorhandene Contact mit dem Allgemeinen wieder hergestellt wird; auch nicht so, daß in absolut freier Bewegung die Schule in sich jeden Luftzug der Zeitströmung aufnehme und wiederspiegele. Das Schulregiment soll die freilich nur der tiefsten Einsicht überall erkennbare feine Mittellinie festzuhalten suchen, welche zwischen beiden verderblichen Irrungen zu der richtigen Ausgleichung zwischen Willkür und Unfreiheit, zwischen Unruhe und Erstarrung führt. Der Erreichung dieses hohen Zieles kann und soll auch das „Schulregulativ", in dem von uns dargelegten Sinne, als wirksames Hülfsmittel dienen.

Fragen wir nun nach den factischen Verhältnissen im deutschen Schulwesen, um aus denselben und insbesondere aus dem, was wir an „Schulregulativen" besitzen, das Wie der Ausführung weiter abzuleiten, so müßen wir freilich bekennen, daß die Wirklichkeit unsre Ansichten keineswegs unterstützt. Nur die Festigkeit der Ueberzeugung kann eine Anschauungsweise wie die in dieser Auseinandersetzung und in dem Art. „Schulregiment" niedergelegte zum Ausdruck kommen lassen; der Stand des Schulwesens gewährt hinsichtlich der Puncte, auf die es hier ankommt, im ganzen keinen ermuthigenden Anblick. Nicht, daß das deutsche Schulwesen, zumal im Vergleich mit dem andrer Länder, sich seiner Entwicklung und seiner Leistungen zu schämen hätte; es wäre ungerecht und unpatriotisch, die großen Vorzüge des vaterländischen Unterrichtswesens nicht anerkennen zu wollen. Das darf aber nicht hindern, Aenderung zu wünschen, wo

Aenderung noth thut und ein solcher Punct ist gerade das Regulativwesen. Um es kurz zu sagen, das, was wir an dergleichen Normirungen, namentlich in den letzten 20 Jahren erhalten haben, deutet auf eine falsche Richtung, welche im Schulwesen zur Herrschaft gelangt ist. Die nächste Schuld scheint dabei das Schulregiment zu tragen, aber — wenn es auch schwerlich zu absolviren ist, — so ist doch der weit Schuldigere der Staat überhaupt oder vielmehr das centralistisch-bureaukratische Wesen, das sich unsres modernen Staates bemächtigt hat. Dieses Streben nach staatlicher Omnipotenz, nach Beherrschung alles innerhalb des Staates befindlichen, es findet auch in dem Schulwesen seinen nur zu bestimmten Ausdruck; in nichts deutlicher als in dem Regulativwesen, wie es zur Zeit noch ist, insbesondre auf dem Gebiete der Elementarschule. Das ist es, was gegen die berühmten Raumer-Stiehlschen Regulative in erster Linie eingewandt werden sollte; die Existenz solcher, das Detail des Unterrichtsbetriebes regelnder und zwar für eine Monarchie von 24 Millionen Einwohnern regelnder Regulative ist zuerst anzufechten und mehr anzufechten als ihr pädagogischer Inhalt. Das ist eben das Schlimmste in der Situation, daß auch die Opposition gegen die Regulative in den weitaus meisten Fällen sich von dem falschen Grundprincip nicht frei gemacht hat und hie und da sogar noch regulativischer, d. h. staatsschulsüchtiger, ist als die Regierung, das Schulregiment selbst. Das zeigt sich sehr deutlich in dem Kampfe um das Unterrichtsgesetz, welcher in Preußen geführt wird. In diesem steht die zögernde Vorsicht der Regierung jedenfalls der principiell richtigen Anschauung näher, als die liberale Partei, die mit dem Verlangen nach gesetzlicher Feststellung der inneren Schulorganisation der Entwicklung des deutschen Schulwesens wahrlich keinen großen Dienst leistet. Weder diese noch jene Partei und Richtung im Staat soll überhaupt die Schule ins einzelne hinein reguliren. Niemand bestreitet dem Staate das Recht und die Pflicht, sich für das Unterrichts- und Erziehungswesen zu interessiren, ihm fördernde Fürsorge und aufmerksame Aufsicht zu widmen; ja das Staatsleben mag auf einer niedrigeren Culturstufe der schaffenden Initiative der Staatsgewalt im Schulwesen bedürfen, wenigstens bedürfen zur schnelleren Erreichung eines leidlichen Durchschnittsbildungsstandes. Wenn aber ein gewißes Niveau erreicht ist, die ersten Voraussetzungen für Volkscultur erfüllt sind, dann sollte der Staat sich von einem Gebiete, für dessen Entwicklung zur höchsten Blüte er seiner ganzen Natur nach nicht befähigt ist, insofern allmählich zurückziehen, als er, unter Verzichtleistung auf Detailregierung, mehr und mehr den Nächstbetheiligten die Fürsorge überläßt. Der circulus vitiosus in der Sache ist eben, daß die verkehrte Entwicklung die Nächstbetheiligten der Schule vielmehr entfremdet hat, und daß ein Interesse und eine Thätigkeit wieder gewonnen werden muß, ohne welches freilich der Staat, selbst wenn er wollte, eine reservirtere Stellung nicht einnehmen kann. Diese Bemerkungen von allerdings hoher und principieller Bedeutung ergeben sich uns bei der Betrachtung der Schulregulative der jüngsten Schulperiode, die im ganzen genommen sich nicht in denjenigen Grenzen allgemeiner Normirung halten, welche wir als dem Gedeihen des Unterrichtswesens förderlich erachten müßen. Sie gehen in ihren Festsetzungen — was namentlich von den Regulativen des Hr. v. Raumer für das preuß. Volksschul- und Seminarwesen, auch von der sächsischen für die Realschulen vom Jahre 1860 gilt — weit über das Maß des Nothwendigen und Zweckmäßigen in das Detail der äußeren und inneren Ordnung der betreffenden Lehranstalten ein; selbst das sonst vortreffliche preußische Realschulreglement vom 6. Oct. 1859 hält sich kaum überall auf jener früher bezeichneten, schwierigen Grenzlinie. Nochmals, nicht das einzelne Schulregiment, nicht der einzelne Decernent ist hier anzuklagen: schuldig ist der dem ganzen Staatswesen unsrer Tage anhaftende und aus diesem auch in das Gebiet der Schulleitung eingedrungene nachtheilige Zug nach Centralisation und bureaukratischer Uniformirung. Nur allmähliche Umkehr im großen und ganzen wird auch im Schulwesen wieder auf die Bahnen natürlicherer Entwicklung einlenken lassen.

Paldamus.

Zusatz der Redaction. Der obige Artikel giebt uns Veranlassung, eine Lücke, welche in dem Artikel über das preußische Volksschulwesen geblieben ist, nachträglich hier zu ergänzen. Derselbe giebt nämlich zwar eine urkundliche Geschichte der über die preußischen Regulative geführten parlamentarischen Verhandlungen, nicht aber das Wesentliche aus dem Text der Regulative selbst. Wir lassen deshalb das dritte Regulativ, welches die Grundzüge in Betreff der Einrichtung und des Unterrichts in der einclassigen Volksschule enthält, unverkürzt hier abdrucken, indem aus diesem die Richtung auch der zwei andern Regulative sich unschwer erkennen läßt. An denjenigen Stellen dieses Regulativs, welche später vom Ministerium näher bestimmt oder modificirt worden sind, geben wir die spätere Fassung als Anmerkung unter dem Text und versagen uns nicht, hin und wieder unsere abweichende Ansicht zum Ausdruck zu bringen und am Schluße unseren Standpunct in Betreff der preußischen Regulative zu präcisiren. Dabei bemerken wir nur noch, daß dieselben von dem Minister vor der Commission des Abgeordnetenhauses (Centralblatt f. d. preuß. Unterrichtsverwaltung 1860, S. 350) ausdrücklich als der Vermittlung, Erläuterung und Fortentwicklung bedürftig anerkannt worden sind.

„Grundzüge, betreffend Einrichtung und Unterricht der evangelischen einclassigen Elementarschule.

Durch das Regulativ vom 1. d. M. für den Unterricht in den evangelischen Schullehrerseminarien der Monarchie ist der Vorbildung der Lehrer, mit steter Berücksichtigung des Bedürfnisses der Elementarschule und des durch sie erreichbaren Zieles der Volkserziehung, Richtung und Maß vorgezeichnet.

Die in diesem Regulativ ausgesprochenen Grundsätze und die zur Befolgung für den Seminarunterricht gegebenen Vorschriften werden in den meisten Beziehungen auch für die bereits im Amte befindlichen Lehrer Antrieb und Richtschnur sein.

Nach diesem Regulativ ergeben sich für die evangelische einclassige Elementarschule derjenige Unterrichtsbereich und diejenigen Unterrichtsziele, welche in den folgenden Grundzügen zum Anhalt für die Schulverwaltung und Schulaufsicht, sowie zur Befolgung für die Lehrer niedergelegt sind.

Was die äußere Einrichtung der preußischen Elementarschule, auch namentlich eine Verkürzung der seither üblichen Unterrichtszeit durch Einführung der sogenannten Halbtagsschule in getrennten Schülerabtheilungen betrifft, so haben umfassende Untersuchungen und sorgfältige Erwägungen dargethan, daß keine Veranlassung vorliegt, in derselben wesentliche und principielle Veränderungen eintreten zu lassen.

Demgemäß ist bei Neubauten von Schullocalen das Raumbedürfnis nicht nach Maßgabe getrennter Abtheilungen, sondern nach der ganzen Schülerzahl zu bemessen.

Wo die Anzahl der Schüler über achtzig steigt, oder wo das vorhandene Local auch für eine geringere Anzahl von Schülern nicht ausreicht, kann von der Regierung bis zur Anstellung eines zweiten Lehrers oder einer Lehrerin und bis zur angemessenen Erweiterung des Schullocals die Trennung der Schule in zwei Abtheilungen ausnahmsweise angeordnet werden. *)

Auf den Wunsch der Gemeinde und des Schulvorstandes kann von der Regierung, wenn die örtlichen Verhältnisse es räthlich erscheinen lassen, und wenn dem Lehrer die erforderliche Tüchtigkeit zuzutrauen ist, die Halbtagsschule auf Widerruf gestattet werden.

Wo nach Herkommen und Bedürfnis eine Sommerschule in getheilten Classen und mit verkürzter Schulzeit eingeführt ist, hat der Lehrer während dieser Zeit dem grundlegenden und die geistige Thätigkeit entwickelnden Unterricht der kleinen Kinder seine be-

*) Uns scheint die Einrichtung, welche hier nur als Ausnahme gestattet ist, die Trennung der einclassigen Volksschulen in zwei gesonderte Abtheilungen, im allgemeinen sehr empfehlenswerth zu sein und zwar wesentlich aus den Gründen, welche Goltzsch in seiner bekannten Schrift: Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen (3. Aufl., S. 28—36) geltend gemacht hat.

sondere Aufmerksamkeit zuzuwenden, damit diese für den ungetheilten Unterricht im Winter, wo sie mehr auf Uebung und Selbstbeschäftigung angewiesen werden müßen, gehörig vorbereitet werden.

Das aber ist im allgemeinen als Grundsatz festzuhalten, daß die **Schule auch in ihrer äußeren Einrichtung sich**, soweit es ihr Hauptzweck gestattet, **dem Leben und seinen Bedürfnissen anschließe**. Ein starrer Mechanismus, welcher verlangte, daß das gesammte andere Leben sich nach ihm zu richten habe, würde mit den doch nicht zu beseitigenden Bedingungen und factischen Zuständen des bürgerlichen Lebens und der Familie in einen Zwiespalt gerathen, der zuletzt immer das Gedeihen der Schule und ihre Wirksamkeit beeinträchtigte. Die Schule wird unter steter Festhaltung ihrer wesentlichen Zielpuncte der Wirklichkeit die gebührende Berücksichtigung zukommen lassen und in Festsetzung ihrer Unterrichtsstunden und Ferien nach Ausdehnung, Tages- und Jahreszeit, soweit es irgend ihr eigener Zweck gestattet, sich den örtlichen und einzelnen Bedürfnissen und Verhältnissen nach Möglichkeit anschließen. Die umsichtige und nachhaltige Mitwirkung der Ortsbehörde, und namentlich des Pfarrers ist dabei von wesentlicher Bedeutung.

Für die **innere und geistige Thätigkeit** der Schule ist in der neuesten Zeit ein wichtiger Wendepunct eingetreten. Die Gedankenbewegung, welche schon seit längerer Zeit bald in größerer bald in minderer Klarheit auf dem Gebiete der Volksbildung und Volkserziehung hervortrat, ist in vielen und wichtigen Beziehungen zu einem Abschlusse gediehen.

Es ist daher an der Zeit, das Unberechtigte, Ueberflüssige und Irreführende auszuscheiden und an seiner Stelle dasjenige nunmehr auch amtlich zur Befolgung vorzuschreiben, was von denen, welche die Bedürfnisse und den Werth einer wahrhaft christlichen Volksbildung kennen und würdigen, seit lange als nothwendig gefühlt, von treuen und erfahrenen Schulmännern als dem Volke wahrhaft frommend und als ausführbar erprobt worden ist. *)

Die Elementarschule war der geistigen Richtung des Jahrhunderts, von welcher sie ihre größere Ausbreitung und ihre Neugestaltung empfangen, gefolgt. Wie aber das

*) Der Nachweis darüber, daß die Regulative nur dasjenige formulirt und als Norm hingestellt haben, was in der Praxis tüchtiger Volksschullehrer schon vorher in weitem Umfang sich erprobt hatte, ist im Lauf der Erörterungen über die Regulative mehrfach geführt worden. So weist z. B. ein Circular der Regierung in Frankfurt a. d. O. (Centralblatt 1860, S. 617) darauf hin, daß für die dortige Schulverwaltung schon seit mehr als 25 Jahren die gleichen Grundsätze, wie sie die Regulative aufstellen, maßgebend gewesen seien. Desgleichen geht aus den im Centralblatt 1860 S. 372 f. mitgetheilten Beschlüssen der Seminardirectorenconferenz vom J. 1849 hervor, daß dieselben eine wesentliche Grundlage der Regulative waren. Vgl. auch Stolzenburg, Beiträge zur Geschichte der Regulative 1, 20 ff., 27 ff. Es ist freilich unverkennbar, daß in der Lehrerwelt, und nicht nur in dieser, zur Zeit des Erscheinens der Regulative zweierlei Strömungen sich bekämpften, die noch jetzt einander entgegenarbeiten: einerseits die Bestrebungen derjenigen, welche den Namen Pestalozzi in Verkennung des eigentlichen Kerns in seinem Wesen auf ihre Fahne schreiben und damit ihren rationalistischen Formalismus zu decken meinen, andererseits die Arbeit derjenigen, welche den durch Pestalozzi gewonnenen Fortschritt zwar festhalten, aber über ihn hinausgehen und für die Bildung der jugendlichen Seele nicht blos „Form, Zahl und Sprache", sondern auch den rechten christlichen und volksthümlichen Inhalt als unerläßlich fordern. Jene ersteren nehmen den Namen der Fortschrittsmänner als ihr Privilegium in Anspruch, indem sie sich gegen die Erkenntnis verschließen, daß Wissenschaft und Praxis der Pädagogik einstweilen eine höhere Stufe erstiegen haben; die letzteren werden von den Gegnern, die mit solchen Benennungen schnell zur Hand und mittelst der Phrase viel auszurichten sich bewußt sind, Reactionäre gescholten, weil sie die uralten Güter des deutschen Volkes, das evangelische Christenthum und die nationalen Tugenden der Treue, Demuth und Besonnenheit nicht gegen die Fündlein einer unglaubigen, sich als unfehlbar gebärdenden Wissenschaft und fremdländische Doctrinen eintauschen wollen.

gesammte Leben des Zeitalters an einer Grenzlinie angekommen ist, wo ein entscheidender Umschwung nöthig und wirklich geworden: so muß die Schule, wenn sie nicht in Festhaltung eines überwundenen Gegensatzes wirkungslos werden und untergehen soll, in die berechtigte neue Bewegung Leben empfangend und fördernd eintreten.

Der Gedanke einer allgemein menschlichen Bildung durch formelle Entwicklung der Geistesvermögen an abstractem Inhalt hat sich durch die Erfahrung als wirkungslos oder schädlich erwiesen.

Das Leben des Volkes verlangt seine Neugestaltung auf Grundlage und im Ausbau seiner ursprünglich gegebenen und ewigen Realitäten auf dem Fundament des Christenthums, welches Familie, Berufskreis, Gemeinde und Staat in seiner kirchlich berechtigten Gestaltung durchdringen, ausbilden und stützen soll. Demgemäß hat die Elementarschule, in welcher der größte Theil des Volkes die Grundlage, wenn nicht den Abschluß seiner Bildung empfängt, nicht einem abstracten System, oder einem Gedanken der Wissenschaft, sondern dem praktischen Leben in Kirche, Familie, Beruf, Gemeinde und Staat zu dienen, und für dieses Leben vorzubereiten, indem sie sich mit ihrem Streben auf dasselbe gründet und innerhalb seiner Kreise bewegt.*) Das Verständnis und die Uebung des dahin gehörenden Inhalts, und dadurch Erziehung ist Zweck; die Methode ist nur ein Mittel, welches keinen selbständigen Werth hat; die formelle Bildung ergiebt sich durch Verständnis und Uebung des berechtigten Inhalts von selbst; ohne Rücksicht auf den Inhalt, oder einem verkehrten Inhalt nachstrebend, wirkt sie schädlich und zerstörend.

Von diesen Gesichtspuncten aus wird es weiterhin für die Elementarschule weniger auf die Ausarbeitung und Anordnung neuer und anderer Lehrgänge ankommen, als vielmehr auf eine richtige Auswahl und feste Begrenzung der Unterrichtsgegenstände, sowie auf eine zweckmäßige Einrichtung der Schule, wie sie in ihrer Bestimmung als Anstalt zur Erziehung der heranwachsenden Jugend begründet ist.

Nach beiden Richtungen hin kommen für die einzelnen Unterrichtsgegenstände folgende Grundzüge zur Anwendung.

1. Religion. Mit der Confirmation soll das durch die heilige Taufe der Kirche Christi einverleibte Kind als selbständiges Glied in die Gemeinde eintreten; die Schule nimmt die theuer erkauften Kinder in sich auf, die ein Recht haben auf alle Gnadengüter der Heilsordnung, um sie zur bewußten Empfangnahme derselben und zum thätigen Leben in ihnen vorzubereiten. Der Lehrer soll geheiligt sein, an Christi statt zu sprechen: „Lasset die Kindlein zu mir kommen, denn ihrer ist das Himmelreich."

Christus ist des Gesetzes Ende; wer an ihn glaubt, der wird gerecht, und das Gesetz ist unser Zuchtmeister auf Christum.

Dies ist die Grundlage, von welcher aus in dem Regulativ für den Seminarunterricht die biblische Geschichte als das Feld erklärt worden ist, auf dem die

*) Nach dem Centralblatt 1859, S. 279, hat der Regierungscommissär in dem Abgeordnetenhause in dieser Beziehung unter anderem gesagt: „Die einclassige Elementarschule ist dasjenige Institut des preußischen Staates, auf welches der größte Theil der Nation hinsichtlich seines Elementarbildungsbedürfnisses ausschließlich angewiesen ist und in welchem der größte Theil der Nation sein Bildungsbedürfnis abschließt . . . Daß in ihr nicht höhere Ziele erreicht werden können, mag von ideal gerichteten Leuten bedauert werden. Die Regierung, wenn sie richtig verfahren will, wird stets in der Lage sein, über dem Ideal nicht das vorliegende absolute Bedürfnis und das unbedingt Nützliche nicht über dem Höheren des Schönen, aber nicht Erreichbaren, zu vergessen. Die Regierung . . . . weiß, daß die Volksclassen, die hier die Grundlage ihres Glaubens, ihrer Charakter- und Gemüthsbildung erhalten, daß das die granitenen Grundstücke des Staates sind, daß der Bauer-, der Tagelöhner-, der Arbeiterstand in der Bildung seiner Intelligenz, seines Charakters und seines Glaubens nicht eine leichtfertige Behandlung ertragen kann, die sich darin manifestiren würde, wenn die Regierung aus Unverstand oder irgend welchen Tendenzen die möglichen Ziele dieser Bildung zurückschrauben wollte."

evangelische Elementarschule ihre Aufgabe, das christliche Leben der ihr anvertrauten Jugend zu begründen und zu entwickeln, hauptsächlich zu lösen hat.

Von da an, wo der dreieinige Gott Himmel und Erde geschaffen, bis dahin, wo der heilige Geist die Jünger ausgerüstet, daß sie von dem Herrn zeugen konnten, ist die biblische Geschichte fortlaufend eine Darlegung der Entwicklung des menschlichen Herzens und der göttlichen Gnade, welche auch heute noch jedes menschliche Herz ebenso zur Erlösung vorbereiten, erlösen und heiligen muß.

Darum soll ein Christenkind die biblische Geschichte an und in sich erleben;*) und dazu soll ihm die Schule verhelfen. Was man erlebt hat, das weiß man und versteht man; darum soll das Kind die biblische Geschichte verständig erzählen können; und damit es das lerne, soll sie ihm der Lehrer vorerzählen.

Das göttliche Wirken hat sich in einem bestimmten Worte offenbart, und darum soll die biblische Geschichte mit dem Bibelwort erzählt werden.

Die Bibel aber enthält Milch und starke Speise; und darum sollen die biblischen Geschichten für Kinder in die Form und in den Rahmen gefaßt werden, wie sie gute Historienbücher enthalten. Nach dieser Fassung erzählt der Lehrer, in dieser Fassung entwickelt er Wort und Sache, in dieser Fassung lesen die Kinder die Historien nach, erzählen sie wieder, und behalten sie als ein immer bereites Eigenthum, was ihnen für die Zeit lebendig wird, für welche es ihnen eben zum Vorbild geschrieben ist.**)

*) Dieser Ausdruck ist in besonderen Maße der Gegenstand vielfältiger Angriffe geworden; Stolzenburg hat ihn (a. a. O. 1, 190 ff.) mit einleuchtenden Gründen vertheidigt. Wenn gesagt worden wäre: der Lehrer soll die Geschichten der Bibel so erzählen, daß die Schüler eine anschauliche Vorstellung von dem Erzählten bekommen, innerlich und lebendig dafür interessirt werden und ihr eigenes Herz darin erkennen lernen — so wäre etwa dasselbe, freilich nicht in so prägnanter Weise gesagt, aber den Angriffen weniger Anlaß gegeben gewesen.

**) Man hat den Regulativen den Vorwurf gemacht, sie verlangen, daß die Kinder die biblische Geschichte vollständig mit den Worten der hl. Schrift auswendig lernen. Wer aber obigen Absatz bedachtsam liest, wird finden, daß die Fassung „guter Historienbücher“ empfohlen ist. Anderswo werden z. B. die Bücher von Jahn, die Calwer biblische Geschichte und ähnliche empfohlen. Uebrigens zeigte der Regierungscommissär im Abgeordnetenhaus (s. Centralblatt 1859, 288 f.) sehr gut, daß zwischen „dem Erzählen und Erfassen nach dem Bibelwort“ und „dem Auswendiglernen“ ein großer Unterschied ist; so erzähle das Kind Grimms Märchen in der feststehenden, naturgemäßen Form und nicht mit seinen eigenen Worten; das sei die Eigenthümlichkeit der ursprünglichen Gedanken, die in der ihrem Wesen entsprechenden ursprünglichen Form ihren bleibenden Ausdruck gefunden haben. Der Minister aber sagt in der Circularverfügung vom 19. Nov. 1859 (Centralblatt 1859, 694): „Die biblische Geschichte soll nach den ausdrücklichen Bestimmungen der Regulative auf keiner Stufe des Elementar- und Seminarunterrichts auswendig gelernt werden. Die Regulative setzen bei Behandlung dieses wichtigsten und tiefgreifendsten Theils des religiösen Elementarunterrichts von Seiten des Lehrers eine vollständige Durchbringung des hieher gehörigen Materials nach Inhalt und Form voraus und fordern eine geistige Verarbeitung desselben nach didaktisch richtigen und bewährten Grundsätzen. Sind diese Voraussetzungen vorhanden, so werden die Kinder, wie der Augenschein lehrt, ohne daß Anforderungen an sie gestellt würden, welche die von dem Lernen und geistigen Arbeiten überhaupt unzertrennliche Mühe und Anstrengung übersteigen, zu ihrer eigenen Genugthuung und Freude sehr bald befähigt, die Historien im engen Anschluße an die volksthümliche Sprache der lutherischen Bibelübersetzung selbständig wieder zu erzählen.“ Wenn sie trotzdem zum Auswendiglernen aufgegeben werden, so „geschieht das von Lehrern, welche selbst die biblische Geschichte nicht erzählen können und bei ihrer Ausbildung keine Anleitung empfangen haben, die religiöse Entwicklung der Kinder durch geschickte und richtige Behandlung des historischen Stoffs herbeizuführen, von Lehrern, welche nicht hinreichend bewandert in der Schrift und noch in einer Methode des abstracten Sokratisirens befangen sind, die eben zum Segen einer gesunden religiösen Volksbildung durch die Regulative beseitigt werden soll.“ — Es sollen also die Schulrevisionen

Hiermit ist Verfahren und Ziel für den biblischen Geschichtsunterricht angedeutet, damit die Kinder zu einem sichern Verständnis und zu einer gläubigen Aneignung der Thatsachen der göttlichen Erziehung geführt werden und aus ihnen die ewig gültigen Anschauungen von den höchsten göttlichen und menschlichen Dingen kennen lernen.

Während für die zwei ersten Schuljahre die Historien von der Schöpfung, dem Sündenfall, der Sindflut, Abrahams Berufung und Mosis Sendung, sowie diejenigen aus dem Leben des Heilandes, welche zur Erklärung der christlichen Feste, zur Veranschaulichung seiner Gottheit und seiner barmherzigen Liebe dienen, ausreichenden Stoff darbieten; wird von da ab, wo die Kinder schon fertig lesen können, die geordnete Reihenfolge eines Historienbuches eingehalten, und zieht sich dessen Verarbeitung, mit welcher seitens der älteren Kinder Nachlesen der vollständigen Abschnitte in der heiligen Schrift verbunden wird, durch die ganze Schulzeit durch.

Schon mit den in die Schule eintretenden Kindern werden das Vater Unser, der Morgen- und Abendsegen, das Segens- und Dankgebet bei der Mahlzeit, eingeübt. Der Vorrath von Gebeten wird dahin erweitert, daß die ältern Kinder auch das allgemeine Kirchengebet und sonstige feststehende Theile des liturgischen Gottesdienstes inne haben. *)

Mit dem jedesmaligen Morgengebet der Schule wird das Hersagen eines Wochenspruches und eines Wochenliedes, in die einzelnen Verse vertheilt, verbunden, durch welches Verfahren auch die kleinern Kinder dieselben sich allmählich aneignen.

Weiter sind für jede Schule mindestens dreißig Kirchenlieder aus den in dem Regulativ für die Präparandenbildung aufgeführten zu bestimmen, die fest gelernt werden müßen. **) Das Einprägen der Sprüche kann entweder nach einem besondern Spruchbuch, oder mit dem Erlernen des Katechismus gemeinschaftlich erfolgen. ***)

Jeden Sonnabend werden die Perikopen des folgenden Sonntags gelesen und nach dem Wortverstand erklärt; wenigstens die Sonntagsevangelien müßen allmählich dem Gedächtnis eingeprägt werden. †)

Das Vorlesen aus der Bibel erfolgt nur von denjenigen Kindern, welche bereits fertig lesen können. Das Bibellesen, abgesehen von den Perikopen, erstreckt sich hauptsächlich auf eine von dem Pfarrer zu treffende Auswahl aus den Psalmen, den prophetischen Büchern und den neutestamentlichen Briefen.

Der in der Gemeinde eingeführte Katechismus wird, soweit es die Vorbereitung für den Katechumenenunterricht erfordert, dem Gedächtnis eingeprägt; er muß von allen Kindern dem Wortinhalt nach verstanden sein, und richtig und ausdrucksvoll hergesagt werden können.

Wo der lutherische Katechismus zu Grunde liegt, soll bis zum zehnten Jahre die Einübung der 5 Hauptstücke, und von da ab die der lutherischen Erklärung zu denselben erfolgen. ††)

und Lehrerconferenzen „in jeder möglichen Weise dazu benützt werden, um von diesem Unterricht, dem lebensvollsten Unterrichtsfach der Elementarschule, todten Mechanismus ferne zu halten."

*) Die Denkschrift vom 16. Febr. 1861 (Centralbl. 1861, 161) erinnert mit Recht, daß die Kinder die ersteren Gebete von Hause mitbringen, die letzteren sonntäglich im Gottesdienst hören oder mitsprechen.

**) Circularverf. vom 19. Nov. 1859 (Centralbl. 1859, 693): „Diese Zahl ist überall als genügend anzusehen und darf in keinem Falle über 40 erhöht werden."

***) „Eine Zahl von 180 Bibelsprüchen soll als das Maß angesehen werden, welches zu überschreiten eine Schule nicht genöthigt werden soll" a. a. O.

†) „Ein Verständnis der Sonntagsepisteln nach dem Wortinhalt ohne deren gedächtnismäßige Einprägung muß in der Präparandenbildung und in der Elementarschule genügen" a. a. O.

††) Obige Aufzählung der Gegenstände, welche in der Volksschule eingeübt werden sollen, hat die meisten Angriffe der Gegner zu erfahren gehabt, wie uns scheint mit Unrecht. Mit Ausnahme der Sonntagsevangelien, die wir zum förmlichen Memoriren außer andern Gründen auch wegen ihres zum Theil beträchtlichen Umfangs nicht für passend halten, werden wohl in den

Sogenannte Katechisationen über einzelne Lehrpuncte oder Lehrstücke, oder über Bibelsprüche sind von dem Unterrichte der Elementarschule ausgeschlossen.*)

Die Hauptaufgabe des Lehrers ist, den auf den beschriebenen Gebieten belegenen Inhalt *zu entwickeln, zum Verständnis und zum Besitz der Kinder zu bringen.* Dazu ist weniger die Kunst des sogenannten Sokratisirens, als die des

meisten evangelischen Volksschulen Deutschlands die Memoriraufgaben nicht geringer sein, ohne daß von andren Seiten, als von den Gegnern des Religionsunterrichts im allgemeinen Widerspruch erhoben würde. Es wurde nach den gegebenen amtlichen Nachweisungen in Preußen an vielen Orten früher mehr auswendig gelernt, und an manchen Orten verlangt das Volk auch jetzt noch mehr. Man bedenkt es oft zu wenig, daß sich die Aufgabe auf die ganze Schulzeit von ungefähr 8 Jahren vertheilt, und unterschätzt die Leistungsfähigkeit des jugendlichen Gedächtnisses, welches auch bei den Kindern der handarbeitenden Classen, zweckmäßig geübt, noch weit mehr bewältigen kann. Zur zweckmäßigen Uebung gehört aber eben die Stetigkeit derselben, ferner die Erschließung des Stoffs für das Verständnis und die fortwährende Beziehung der verschiedenen Theile des Memorirstoffs aufeinander und die planmäßige Wiederholung. Auf alles dieses aber wird von der Schulverwaltung unleugbar mit dem größten Ernste gedrungen, „unverständliche und irrthümliche Ausführung" aber darf nicht der Behörde zur Last gelegt werden. Nach den Zeugnissen solcher, welche preußische Uebungsschulen gesehen haben, macht das einen besonders vortheilhaften Eindruck, wie der Religionsunterricht dort eine so ansprechende Einheit von Geschichte und Lehre, Dogma und Exemplification, Bibelspruch und kirchlicher Poesie darstellt, was eben durch Gruppirung des Uebrigen um den Krystallisationskern der biblischen Geschichte erreicht wird. Da ist es fast ein unbegreiflicher Vorwurf, daß durch solches Gedächtniswerk die Denkkraft unterdrückt werde. Kernhafter Gedächtnisstoff beschwert den Geist nicht, sondern bereichert ihn, giebt ihm Nahrung und Inhalt (vgl. Bd. II, Art. Gedächtnis). Nur dem Verstand undurchdringliche, dem Geiste fremdartige Stoffe entschwinden dem Gedächtnis schnell wieder, nicht aber Wahrheiten, deren Verständnis von Stufe zu Stufe sich mehr entwickelt, wenn es erst durch die Erfahrung des Lebens sich vollendet. Deshalb hat auch unser verewigter Mitarbeiter, der treffliche Deinhardt, in dem genannten Artikel das Lernen religiöser Lieder und Sprüche so ernstlich empfohlen: „damit sie zur Zeit der Noth und Gefahr in der Seele des Kindes gegenwärtig seien und ihre Kraft beweisen." Solche Schätze insbesondere auch den Kindern des Volks, das wenig liest, ins Leben mitzugeben, ist eine heilige Pflicht der Schule, in deren Erfüllung sie sich nicht irre machen lassen soll. Man höre einmal in einer guten Schule zu, wenn die Kinder im Memoriren geprüft werden, wie sie, nicht nach den Anfangsworten eines Spruchs, eines Liederverses, sondern mittelst Hinweisung auf den Inhalt desselben gefragt, die gemeinten Stellen anzufangen und herzusagen wissen, wie sie den Unterschied des Sinnes verwandter Bibelsprüche erkennen, Parallelen aus Liedern anzugeben, das praktische Moment darzulegen verstehen, man beobachte die freudige Spannung der Kinder dabei, die leuchtenden Augen, und man wird die Klage über den verdummenden Einfluß der Memorirübungen fallen lassen. (Vgl. die Verhandlungen in der preußischen Abgeordnetenkammer, Centralbl. 1859, 276—298, die besondere Widerlegung der Diesterwegschen Anklagen, ebendas., S. 361—371, sodann die Verhandlungen des folgenden Jahrs, Centralbl. 1860, 342—380.)

*) Obige Worte sind gegen einen Misbrauch der katechetischen Unterweisung gerichtet, welcher allerdings weit verbreitet war und ist, gegen jene Ausartung der Unterrichtskunst, welche „alle Wahrheiten, alle Pflichten, alle Zustände nicht als gegeben annehmen, sondern erst aus dem Denken des Schülers entwickeln will, also das alles auch in Frage stellt, wenn dieses Denken sie nicht ergiebt, ein System, welches den Zögling zur Kritik erzieht, zum Verlangen nach Verbesserung, nach Umänderung alles bestehenden", während das Regulativ den Schüler zum Glauben an gegebene Wahrheiten und zum Begreifen derselben, zum Bewußtsein und zur Erfüllung gegebener Pflichten, zum Verständnis gegebener Zustände und zur Liebe für dieselben erziehen will (Stolzenburg I., 48 f.). Aber neben der falschen Sokratik, für welche man sich keineswegs mit vollem Recht auf Dinter bezieht (s. d. Art.), giebt es denn doch auch eine, allerdings viel schwierigere, echte Katechisirkunst, welche ein Recht an die Schule hat (vgl. d. Art. Katechese, 884 ff., Katechisiren besonders S. 898 ff.). Auch aus dem interessanten Berichte des Generalsuperintendenten Lehnerdt in Magdeburg über eine Revision des Religionsunterrichts in einem Seminar (Centralbl. 1859, 271 ff.) ist zu ersehen, daß man in Preußen katechisiren darf, ohne sich misfällig zu machen.

guten Erzählens, Veranschaulichens, des klaren Zusammenfassens der Hauptgedanken, des Abfragens und die Kraft des eigenen Glaubenslebens erforderlich, welche in göttlichen Dingen ohne große menschliche Kunst Ueberzeugung und Leben schafft.

Es sind wöchentlich sechs Stunden für den Religionsunterricht anzusetzen, und ist in der Regel mit demselben Morgens die Schule zu beginnen oder zu beschließen.

Wo es nicht zweckmäßig erscheint, alle Abtheilungen dem Religionsunterricht wenigstens zuhören zu lassen, da sind stille Beschäftigungen nur aus dem Gebiete des Religionsunterrichts zu wählen.

Die Religionsstunde soll überall durch den gemeinschaftlichen Gesang eines geistlichen Liedes oder Verses, durch das einleitende Gebet, welches am besten der Lehrer selbst spricht, durch Hersagen des Wochenspruches und Wochenverses, durch die ganze Haltung des Lehrers und der Schüler neben dem unterrichtlichen den erbaulichen Charakter an sich tragen. Das soll eine vorzügliche Sorge des christlichen Lehrers sein, daß er auch darum und so stets in der Buße und Gnade stehe, um selbst wahrhaft, kräftig und erhörlich mit seinen Schülern für sie und für sich selbst beten zu können. Die Freudigkeit zu und die Wahrhaftigkeit in solchem Gebet wird wesentlich ein Maßstab dafür sein, ob der Lehrer ein Recht dafür hat, die Erklärung Dr. Luthers zum vierten Gebot auf sich zu beziehen, daß er nämlich auch ein Herr sei, nach Gottes Ordnung und in seinem Auftrag über arme Menschenkinder gesetzt, die regiert und erzogen werden sollen. Denn das ist wahres Leben der christlichen Schule, daß sie, gegründet auf Gottes Wort und unter seine Zucht sich stellend, eine Anstalt ist, die nütze sei zur Lehre, zur Strafe, zur Besserung, zur Züchtigung in der Gerechtigkeit, daß ein Mensch Gottes sei vollkommen, zu allem guten Werk geschickt.

Für die Lehrer, die solchen Beruf und solche Verheißung haben, werde an die beiden Worte erinnert: „Zum Gottlosen spricht der Herr: was nimmst du meinen Bund in deinen Mund und verkündigst meine Rechte, so du doch selbst Zucht hassest und wirfst meine Worte hinter dich?“ aber „Wer an mich glaubt, von deß Leibe werden Ströme des lebendigen Wassers fließen.“

2. Lesen, deutsche Sprache und Schreiben. Bei regelmäßigem Schulbesuch muß an jeden Lehrer die Forderung gestellt werden, daß die Kinder nach Jahresfrist zum einigermaßen selbständigen Lesen gefördert sind. Die Benutzung einer zweckmäßigen Hand- und Wandfibel, die Anwendung einer guten, einfachen Methode und ein richtig geordneter Helferdienst seitens der ältern Schüler, wird ihn dazu in den Stand setzen.

Wie mit dem Lesenlernen angemessene Unterweisung im Schreiben verbunden wird, so wird jede Stufe des Lesenkönnens zur Einübung der Rechtschreibung und der Interpunction, zur Uebung im mündlichen und schriftlichen Ausdruck benutzt werden.

Hieraus wird sich bei den fähigeren Schülern von selbst die Fertigkeit entwickeln, auch nicht gelesene, eigene Gedanken richtig niederzuschreiben, während für alle die Anfertigung geschäftlicher Formeln und Aufsätze nach gegebenen Mustern, welche z. B. zweckmäßig den Inhalt von Vorschriften beim Schreiben bilden können, geläufig gemacht werden muß.

Einen eben so wichtigen Gesichtspunct bietet für die innere Bildung der Leseunterricht in Verarbeitung und Aneignung des Inhaltes dar. Neben der Bibel, dem Katechismus und dem Gesangbuch soll das in die Schule eingeführte Lesebuch werth sein, auch über die Schule hinaus Unterlage und Anhalt für eine gesunde Volksbildung zu werden.

Die bedeutenden Entwicklungen, welche seit länger als einem Jahrzehnt auf dem Gebiete der Schullesebücher stattgefunden, lassen den Zeitpunct als nicht entfernt hoffen, wo ein mustergültiges Lesebuch für die Elementarschule, welches zugleich Volksbuch ist, dargestellt sein wird.

Aber auch jetzt schon braucht es keiner Schule an einem guten Lesebuch zu fehlen. Die Fertigkeit, dessen Inhalt laut und sinnreich zu lesen, was ohne Verständnis desselben nicht möglich ist, diesen Inhalt klar und zusammenhängend wieder anzugeben, sich über denselben mit einigen Worten auszusprechen; diese Fertigkeit zu erzielen, soll der Lehrer als seine Aufgabe im Lese- und deutschen Sprachunterricht der einclassigen Elementarschule ansehen.

Theoretische Kenntnis der Grammatik wird von den Kindern nicht erfordert.

Da aller Unterricht sich auf Anschauung gründen und in derselben, sowie im Denken und Sprechen üben soll, so ist in der einclassigen Elementarschule abgesonderter Unterricht im Anschauen, Denken und Sprechen nicht an der Stelle.

Für den Schreibunterricht kann nur die Forderung aufgestellt werden, daß eine sichere und gefällige Handschrift erzielt wird, daß die Kinder bei der Uebung nicht gedankenlos sich selbst überlassen bleiben, und daß die Auswahl des Inhalts der Vorschriften, welcher sich leicht dem Gedächtnis einprägt, andere Fächer, wie z. B. den Unterricht in den sogenannten gemeinnützigen Kenntnissen, angemessen unterstütze.

Neben dem sogenannten Schönschreiben muß Dictirschreiben geübt werden.

Für den gesammten Lese- und Schreibunterricht sind wöchentlich 12 Stunden anzusetzen.

3. Rechnen. Die Kinder sollen Aufgaben aus dem bürgerlichen Leben in ganzen, benannten und gebrochenen Zahlen, soweit dieses innerhalb der vier Grundrechnungsarten und durch Verstandesschlüsse möglich ist, im Kopfe und schriftlich rasch und sicher lösen können.

Sobald die nöthige Einsicht in das Zehnersystem und Fertigkeit in der Anwendung desselben gelangt ist, ist hauptsächlich mit angewandten Zahlen, die aus dem Lebens- und künftigen Berufskreis der Kinder entnommen sind, zu rechnen, wobei also die nöthige Rücksicht auf Münzen, Maße und Gewichte und auf deren praktische Anwendung zu nehmen ist.

Klares Denken und richtiges Sprechen ist ein wesentlicher formeller Bildungszweck bei dem Rechenunterricht.

Fünf Stunden wöchentlich genügen für diesen Unterrichtsgegenstand.

4. Gesang. So gewiß und leicht auch in der Regel das zu erreichen ist, daß die Kinder nach Noten singen lernen, so soll doch weder, ehe dies erreicht ist, das Einüben von Melodien nach dem Gehör versäumt, noch soll, wo besondere Hindernisse entgegenstehen, durch das Streben nach diesem Ziele die Fertigkeit im Singen überhaupt hintangesetzt werden. Unter allen Umständen ist das Aufgabe der Elementarschule, daß die Kinder bei ihrer Entlassung aus derselben die gebräuchlichen Kirchenmelodien und eine möglichst reiche Anzahl guter Volkslieder, wobei besonders die Vaterlandslieder zu berücksichtigen sind, einstimmig richtig und fertig singen können, wobei es sich von selbst versteht, daß der Text und das Verständnis desselben freies Eigenthum der Schüler geworden ist.

Die Ausführung liturgischer Chöre durch Schulkinder ist wünschenswerth, muß aber von der Berücksichtigung örtlicher Verhältnisse abhängig bleiben.

Für den Gesang sind wöchentlich drei Stunden anzusetzen, und ist darauf zu halten, daß die für den sonntäglichen Gottesdienst bestimmte Melodie jedesmal vorher in der Schule durchgesungen wird. —

Die bisher bezeichneten Unterrichtsfächer nehmen wöchentlich 26 Unterrichtsstunden in Anspruch. Hiervon werden auf den Mittwoch und Sonnabend je drei, auf jeden der übrigen Wochentage 5 Stunden fallen. Gestatten es die Verhältnisse auf die letzten Tage, wenigstens für die ältern Kinder, 6 Stunden Unterricht zu legen, so können noch 3 Stunden für Vaterlands- und Naturkunde und eine Stunde für Zeichnen verwendet werden.

Im Zeichnen ist zunächst nur auf Fertigkeit in Handhabung des Lineals und Maßes, sowie in der Darstellung einfacher Linearzeichnungen, wie sie das Bedürfnis des praktischen Lebens fordert, zu halten.

Sind für Vaterlands- und Naturkunde keine besonderen Stunden zu ermitteln, so findet die Mittheilung der auf diesen Gebieten unentbehrlichen Kenntnisse durch Erläuterung der betreffenden Abschnitte des Lesebuches statt, wobei nicht ausgeschlossen bleibt, daß an vaterländischen Gedenktagen eine oder mehrere für den Leseunterricht bestimmte Stunden zu Erzählungen seitens des Lehrers und zum Hersagen und Singen patriotischer Lieder seitens der Kinder, also zu einem zugleich das Gemüth und den Willen der Schüler erfassenden Unterricht verwendet werden. Ebenso wird es dem das Leben in seinen Bedürfnissen und Erscheinungen umsichtig auffassenden Lehrer bei dem Durchnehmen des Lesebuches in seinen naturkundlichen Abschnitten nicht an Gelegenheit fehlen, durch unmittelbare Veranschaulichung von Gegenständen und Erscheinungen der Natur in ein Verständnis der letzteren einzuführen, welches die Kinder zur sinnigen Betrachtung anleitet und sich praktisch nützlich erweist.

Wo besondere Stunden für diese Unterrichtsfächer angesetzt werden können, wird zwar hinsichtlich des materiellen Wissens der in einem guten Lesebuch gebotene Stoff auch ausreichen; aber es tritt die erwünschte Möglichkeit ein, im Anschluß an das Lesebuch durch Gebrauch der Karte, durch Betrachtung von Pflanzen, oder andern Naturgegenständen, durch ausführlichere Beschreibung und Vergleichung den Unterricht in der vaterländischen Geschichte, Erd- und Naturkunde lebensvoller zu gestalten und die Selbstthätigkeit der Kinder mehr in Anspruch zu nehmen. Namentlich wird aber dem Lehrer Gelegenheit geboten sein, durch lebendiges Wort die Jugend einzuführen in die Kenntnis der Geschichte unserer Herrscher und unseres Volkes, wie der göttlichen Leitung, die sich in derselben offenbart, und Herz und Sinn der Schüler mit Liebe zum König und mit Achtung vor den Gesetzen und Einrichtungen des Vaterlandes zu erfüllen. Der Lehrer braucht hier nur die Geschichte selbst in Erzählung und Lied reden zu lassen; eigner Zuthat bedarf es kaum. —

Durch den ganzen, nach diesen Grundsätzen angelegten Schulunterricht gehen zwei Grundsätze als unabänderlich maßgebend: erstens, unter Lossagung von dem einseitigen Streben nach abstracter, formeller Denkbildung dem Unterricht des Kindes einen berechtigten und würdigen Inhalt zu geben, der in steter und inniger Beziehung zu den großen Bildungsfactoren, der Kirche, Familie, Gemeinde und dem Vaterlande ausgewählt und verarbeitet wird; und sodann an diesem, keinenfalls über die Grenzen eines zu erreichenden vollen Verständnisses hinaus ausgedehnten Inhalt die Kraft bis zum Können und zur selbständigen Fertigkeit zu üben.

Die gezogenen Kreise werden überall, auch von dem minder begabten Lehrer und unter behinderten Verhältnissen der Schüler ausgefüllt werden können; ihr Inhalt reicht für das wirkliche Bedürfnis im allgemeinen vollständig aus, ohne daß ihre Erweiterung unter günstigeren Verhältnissen unmöglich gemacht wäre.

Der so quantitativ richtig beschränkte und qualitativ richtig ausgewählte Unterrichtsstoff ist nun überall in die nöthige und zulässige Beziehung zu setzen, daß ein Unterrichtsfach das andere ergänzt und dem Gesammtzweck dient.

Wo es aus der Kirche, dem Vaterlande und der Natur in das Leben tretenden Thatsachen gilt, da geht der Unterricht in Feier und Betrachtung über, die vorzugsweise das Gemüth, den Willen und Charakter erfaßt und die Kinder schon früh sich als Glieder einer von Gott geordneten Gemeinschaft erkennen läßt.

Die hiermit für die einclassige Elementarschule gegebenen Grundzüge werden, soweit sie Charakter, Richtung und Wesen des Elementarunterrichts angehen, überall unverändert auch für die in mehrere neben einander stehende oder aufsteigende Classen getheilte Elementarschulen ihre Anwendung finden. Für die dem Umfang nach zu erweiternden Lectionspläne der letztern werden sie Grundlage und Anhalt bieten.

Die zweckmäßige Vertheilung der einzelnen Unterrichtsgegenstände auf die zu gleicher Zeit zu unterrichtenden Abtheilungen der einclassigen Schule hängt von örtlichen und persönlichen Verhältnissen ab.

Regel ist, daß kein Kind, auch das kleinste nicht, ohne Arbeit gelassen wird, zu deren Uebung sein Verständnis und seine Kraft angeleitet ist; und daß kein Kind in irgend einem Stück unterrichtet wird, welches nicht demnächst auch zur Uebung und selbständigen Darstellung kommt.

Hiermit ist zugleich der Weg angedeutet, wie das für die ungetheilte Schule unentbehrliche Helfersystem von dem unzulässigen, sogenannten wechselseitigen Unterricht zu unterscheiden, von dem Charakter eines Nothbehelfs zu befreien und zu einer festgeordneten Einrichtung der Schule zu machen ist, die auch darin das Bild der Familie abspiegelt, daß unter der leitenden Auctorität des Lehrers alle Glieder in der Verfolgung eines Zieles wechselseitig geben und empfangen.

Der Lehrer aber wird am höchsten stehen, der täglich selbst in der Schule am meisten empfängt, nämlich den Geist der Demuth, des Gebets, der Liebe und der Gottesfurcht, die mit göttlicher Furcht und freudigem Zittern seine und der ihm anvertrauten Kinder Seligkeit zu schaffen sucht."

In den zwei ersten Regulativen in Betreff des Seminarunterrichts und der Vorbildung der Seminarpräparanden sind außer dem, was sich schon aus der Analogie des Bisherigen ergiebt, besonders zwei Puncte angefochten worden:

1) Das Ziel der Seminarbildung sei zu niedrig gesteckt, indem nur verlangt werde, „die angehenden Lehrer sollen zum einfachen und fruchtbringenden Unterricht in der Religion, im Lesen und in der Muttersprache, im Schreiben, Rechnen, Singen, in der Vaterlands- und in der Naturkunde — sämmtliche Gegenstände in ihrer Beschränkung auf die Grenzen der Elementarschule — theoretisch und praktisch befähigt werden. Die unbedingte Erreichung dieses Ziels dürfe nicht in Frage gestellt oder behindert werden durch den Versuch einer wissenschaftlichen Behandlung von Disciplinen, welche mit jener nächsten Aufgabe der Seminarien in keinem unmittelbaren Zusammenhange stehen, welche für allgemeine Bildungszwecke zwar wünschenswerth und nützlich, für den Elementarlehrer als solchen aber nicht unbedingt erforderlich seien, und hinsichtlich derer das Seminar sich daher darauf zu beschränken habe, durch elementarische Grundlegung und Behandlung der Anfangsgründe Neigung und Befähigung zum weiteren Studium zu erzeugen." Allein der erste Satz, welcher das allgemein Nothwendige aufstellt, wird ja schon durch den zweiten in einer, wie man denken sollte, befriedigenden Weise näher bestimmt. Es gilt allerdings, sich zwischen zwei Systemen zu entscheiden, von denen das erste zunächst diejenige Bildung für die Volksschullehrer erstreben heißt, welche sie tüchtig macht, den Kindern des Volks eine Schulbildung zu gewähren, wie sie evangelische Christen und wackere Glieder der deutschen Nation bedürfen; das zweite hingegen die höchste Bildung, welche überhaupt möglich ist, für die künftigen Volksschullehrer zu erstreben anräth. Dies letztere System dringt auf wissenschaftliche Behandlung der Unterrichtsstoffe im Seminar und Aufnahme der eigentlichen Wissenschaften unter dieselben, namentlich Philosophie, als das Allernothwendigste Psychologie, Naturwissenschaften, allgemeine Weltgeschichte, als vorbereitende Fächer antike und moderne Sprachen. Manche sprechen das, was sich als Consequenz hieraus mit Nothwendigkeit ergiebt, unverholen aus, indem sie akademische und als Vorstufe gymnasiale Bildung für die Volksschullehrer verlangen. Aber eben diese Consequenz sollte die Besonnenen lehren, gleich die ersten Sätze dieses Systems unannehmbar zu finden. Es ist ohne Zweifel mancher unter den Volksschullehrern, der es bei einer akademischen Laufbahn zu einer ganz befriedigenden wissenschaftlichen Bildung gebracht haben würde; aber die Verhältnisse, unter denen er geboren wurde, brachten es nun

einmal so mit sich, daß er jene Laufbahn nicht betrat, und in diesen Verhältnissen wird er eine göttliche Leitung zu erkennen haben. Wer aber regelmäßige akademische Studien gemacht hat, wird, solange unsere Verhältnisse nicht eine gänzliche Umwälzung erfahren, nachher kein Volksschullehrer oder bestimmter, kein Lehrer von einer Elementarschule auf dem Lande oder in der Stadt; die äußere Stellung eines solchen — wir reden nicht von der Stellung eines Vorstehers einer größeren Stadtschule und ähnlichen — entspricht den auf solche Studien gewandten Mühen und Opfern ebensowenig, als der Beruf selbst dem Studirten auf die Dauer Befriedigung böte; wer aber das bescheidene Bildungsziel, wie es oben gesteckt ist, wirklich erreicht hat, kann seinem Beruf als Volksschullehrer genügen und so in engerem Kreise dem Volke zum Segen werden. Jenes Bildungsziel scheint auch wohl bescheidener, als es bei genauerer Betrachtung das ist, wenn man nämlich die Forderungen wörtlich und ernstlich nimmt, und es mag zweifelhaft sein, ob mancher, der die Forderungen der Regulative zu beschränkt findet, denselben in ihrem ganzen Umfang und in ihrer Strenge zu genügen im Stande wäre. Uebrigens ist zuzugeben, daß der Ausdruck in Verwerfung der entgegengesetzten Grundsätze in den Regulativen hie und da schroff und dadurch misverständlich ist; immerhin mögen die gelehrten Namen von Wissenschaften, die den jungen Leuten als „Pädagogik, Methodik, Didaktik, Katechetik, Anthropologie, Psychologie" vorgetragen wurden, manchmal einem den Kopf verwirrt und ihn aufgebläht haben; allein da von dem Inhalt jener Wissenschaften denn doch manches auch in dem nach den Regulativen eingerichteten Seminar vorkommen muß, so hätte es genügt, vor der wissenschaftlichen Form, vor Systematik, etwa auch vor dem Gebrauch jener vornehmen Namen zu warnen, ohne daß zu dem Schein Anlaß gegeben worden wäre, als sollten die jungen Lehrer vor jeder solchen Kenntnis bewahrt werden; thatsächlich müßen sie doch manches davon wissen und man muß es ihnen klar und übersichtlich mittheilen.

2) Besonders anstößig hat man einen einzelnen Punct gefunden, daß nämlich von der Privatlectüre der Seminaristen die sogenannte classische Literatur ausgeschlossen wurde. Der Ausdruck „sogenannte" classische Literatur ist von dem Minister selbst als nicht glücklich bezeichnet worden (Centralblatt 1860, 370); daß aber der Sache nach die Meinung nicht so schlimm war, sieht man nicht nur aus den empfohlenen Schriftstellern, unter denen z. B. Hebel, Schubert, Kohl, Grube genannt werden, sondern auch an dem Wohlgefallen, mit welchem der Minister von den bezüglichen Uebungen an den von ihm besuchten Seminarien spricht, von der Behandlung Uhland'scher und Kerner'scher Gedichte, von Darstellungen des Inhalts von Göthes Hermann und Dorothea und Aehnlichem. (Vgl. den Erlaß vom 16. Febr. 1861 (Centralbl. 1861, 141 f.), wo es heißt: „Wenn sonst Zeit und Verhältnisse es gestatten, kann z. B. in den Seminarien ... wohl Schillers Wilhelm Tell und Göthes Hermann und Dorothea, es können aber nicht die Götter Griechenlands, Tasso und Iphigenia der Privatlectüre der Seminaristen zugewiesen werden." Es fällt ja doch unleugbar vieles aus unsern Classikern nicht innerhalb des Horizonts der gewöhnlichen Volksschullehrer, wie auch für das eigentliche Volk nicht gar vieles von ihnen genießbar ist, weil der Inhalt über der Bildungssphäre dieser Kreise liegt und namentlich weil eine gewiße Sättigung mit Elementen aus den antiken Classikern dabei vorausgesetzt ist; man kann das vielleicht beklagen, aber die Thatsache nicht wegbringen. Diejenigen greifen gewiß fehl, welche sagen: Zweck der Lehrerseminarien ist: theoretische und praktische Ausbildung des Lehrers auf Grundlage allgemeiner wissenschaftlicher Bildung, und demgemäß Schillers ästhetische Abhandlungen, Lectüre von Gervinus über Shakespeare u. dgl. auf den Lehrplan setzen.

Ueber die Regulative im allgemeinen ein bestimmtes Urtheil auszusprechen, von der Parteien Gunst und Ungunst nicht getrübt, ist für den Fernerstehenden schwer; es gehört dazu eine genauere Kenntnis des Standes, den die Bildung des Volkes, der Lehrer, der Geistlichen in den Gebieten, für welche sie bestimmt waren, einnimmt, und der Art und Weise, wie die gegebenen Normen durchschnittlich und überwiegend voll-



zogen werden. Uns will es bedünken, wenn der Unterricht in den Volksschulen im allgemeinen in der Art betrieben und zu den Zielen geführt würde, wie die Regulative es vorschreiben, so müßte es um die Gesammtbildung der Nation gut stehen und viele, welche dem Volk im gewöhnlichen Sinne des Wortes angehören, würden auf der Grundlage ihrer Schulbildung noch weitere erfreuliche Stufen erreichen; eine Nation aber, deren Grundstamm mit sittlich-geistigem Inhalt dieser Art erfüllt wäre, müßte dem höchsten geschichtlichen Berufe genügen können. Aber freilich eben in der Auffassung dieses unseres nationalen Berufs ist, wie es uns scheint, die tiefste Differenz begründet. Nach unserer Anschauung liegt dieser Beruf darin, daß die germanische Nationalität durch das Evangelium zu ihrer höchsten Veredlung und damit zu einer dem entsprechenden Geltung und Weltstellung gelange. Hiezu haben nicht nur die verschiedenen Stämme, die aus der gemeinsamen Wurzel der Nation hervorgewachsen sind, jeder nach seiner Eigenthümlichkeit, ihren Beitrag zu leisten, sondern auch die verschiedenen Theile des Baumes, der Stamm, die Aeste, die Krone; aber alle müßen durchdrungen sein von dem gleichen Lebenssaft, der von der Wurzel aus bis in die Spitzen dringt. Zu den oben angedeuteten zwei Hauptelementen, dem nationalen und dem christlichen, kommt in den oberen Zweigen noch als drittes das Element der classischen Bildung, das sich mit jenen zu einer höheren Einheit vermählen muß. In der Ineinanderbildung dieser Elemente besteht nun seit bald zwei Jahrtausenden ganz besonders die geistige Arbeit der Nation; insbesondere gehört es zu den Aufgaben der deutschen Denker, die Ausgleichung des Glaubens mit der Wissenschaft in voller Freiheit der Forschung auf beiden Gebieten immer vollständiger zu vollziehen. Hieran aber verzweifelt ein Theil unserer Zeitgenossen, geblendet, wie es scheint, durch die Zuversicht, mit der gerade jetzt eine Partie der Naturforscher und Philosophen ihren Widerspruch gegen viele oder gar gegen alle Lehren des christlichen Glaubens proclamirt, indem sie meinen, der Glaube, für welchen es in ihnen selbst an den thatsächlichen Grundlagen fehlt, entbehre überhaupt und objectiv der vernünftigen Begründung. Die Anhänger dieser Richtung verwerfen aber den Glauben nicht nur für sich, sondern sie verkennen auch, in welchem Grade er zu den constitutiven Grundlagen unseres nationalen Wesens gerechnet werden muß, wie er mit unserem Volke verwachsen und gleich der Lebensluft für dasselbe Bedürfnis ist. Die einen verwerfen folgerichtig die Religion als Centrum des erziehenden Volksunterrichts gänzlich und wollen, daß sich die Schule auf die Dinge dieser Welt beschränke; die andern verwerfen nicht den Religionsunterricht überhaupt, sondern nur den in der christlichen oder bestimmter: den Unterricht in der Kirchenlehre, von welcher sie den Begriff des Glaubenszwangs zu trennen nicht im Stande sind. Daß das christliche Princip, weil es seinem Wesen nach gemeinschaftbildend ist, die kirchliche Gemeinschaft als ein nothwendiges Gefäß sich schaffen, daß die Kirche ihre Erkenntnis in ein Bekenntnis niederlegen mußte, das sie als ein Zeugnis ihres Glaubens von Geschlecht zu Geschlecht fortpflanzte, das wie alles Lebendige der Weiterentwicklung fähig und bedürftig war und ist, das bleibt jenen Gegnern verborgen. Sie begreifen nicht, daß ein christliches Volk solches Bekenntnis seines Glaubens auch in seinen Kindern vor allem weiter gepflegt haben will und daß deswegen der Unterricht im Christenthum das Centralfach der Volksschule sein muß, wenn auch der Unglaube sich in einer gegebenen Zeit weit verbreitet hat und selbst bis zu einem Theil des eigentlichen Volkes gedrungen ist; sie mögen manchmal wirklich meinen, sie haben das Volk hinter sich, wenn ein großer Theil der in solchen Fragen leider meist urtheilsunfähigen Tagesblätter ihnen beistimmt und bei großen Lehrerversammlungen die Ausfälle ihrer Wortführer gegen die Geistlichen, gegen die Regulative von der allzeit fertigen Claque beklatscht werden. Von solchem Standpunct aus wird dann die centrale Stellung des christlichen Religionsunterrichts in der Volksschule und demgemäß werden dann besonders auch die Raumer'schen drei Regulative bekämpft. Aber gerade dieses begründet in uns die Ansicht, daß diese Regulative, wie sie im allgemeinen aus einem tiefen Ver-

ständnis der Bedürfnisse des Volks und der Forderungen einer sich selbst klaren, den wahren Fortschritt vermittelnden Pädagogik hervorgegangen seien, so auch im Volk und in den gläubigen Lehrern seiner Kinder tiefe Wurzeln geschlagen haben, also daß sie wohl im einzelnen Vervollkommnungen zulassen, ihrem Princip nach aber ein gesichertes Eigenthum der Schule bilden.

Zur Charakterisirung der in der Presse erfolgten, von Schulmännern ausgehenden Angriffe auf die Regulative geben wir im Folgenden einiges aus der neuesten betreffenden Schrift: Kritik des preußischen Volksschulwesens und Vorschläge zu einer Reform desselben nach freisinnigen Grundsätzen. Ein Beitrag zur Schulgesetzgebung der Gegenwart von A. Freimund. Leipzig. Fr. Brandstetter. 1869. Der Verfasser, dessen demagogische Beredsamkeit stellenweise an die Paroles d'un croyant anklingt, will ein Lehrer in Ostpreußen sein; er schildert die Noth in jener Provinz, die dortigen „Sclavenvögte", die Masse von Volksschullehrern, die man zu den „Seelenmördern" zählen müße, den gegenwärtigen Zustand des Seminarlebens, bei welchem den Volksfreund ein unsägliches Weh ergreife, den unerträglichen Glaubenszwang, den die Kirche übe, und dann die Mittel zur Abhülfe. „Luthers Werk führte die Sache der Menschheit zum Siege, aber es hatte einen Mangel, der allmählich eine neue Reformation nothwendig machen mußte; dieses waren die neuen Glaubenslehren, welche man den Dogmen der alten Kirche entgegenstellte und ebenso schroff und unbeugsam, wie jene, als den alleinigen Weg zur Seligkeit betrachtete (S. 27 f.)" Da die Kirche mithin Glaubens- und Gewissenszwang beibehielt, so „mußte infolge dieses ungerechtfertigten Zwanges, der nur durch grobe oder feine Gewaltmaßregeln aufrecht erhalten werden konnte, der einfache Streit über Glaubenslehren allmählich zu einem erbitterten Kampfe zwischen Volk und Kirche oder zu einer neuen gewaltsamen Reformation führen." Jetzt aber haben wir „Schleiermacher (!?), die Tübinger Schule und vor allem das Leben Jesu von Strauß; ein Werk, das nach meiner Ansicht der größte Triumph für unsern wackern Luther ist und den Grundstein bildet, auf dem die neue protestantische Kirche sich aufbauen wird und muß" (S. 29) . . . Die Theologen sagen, es liege das ewige Heil im Glauben und auf Erden der Trost im Unglück und der Frieden der Seele. „Darauf könnte man erwidern, daß bereits Millionen von Bürgern, zu denen die aufgeklärtesten und ernstesten Menschen gehören, weder an das ewige Heil, noch überhaupt an ein Leben nach dem Tode glauben, weil die Naturwissenschaft diese alten Ansichten mit den schlagendsten Gründen vernichtet hat, und daß diese Millionen daher zu ihrem Seelenfrieden keiner Rechtgläubigkeit bedürfen. Diese finden auch bei unverschuldetem Unglücke — wenn der Tod die Lieben ihnen entreißt — ihren Trost nicht im Bibelglauben, sondern . . . in erhöhter thätiger Liebe . . . . sogar dann, wenn ein von euch vergötterter Despot die Freude ihres Lebens seinem Ehrgeize auf dem Schlachtfeld geopfert hat" (S. 66). — „Wenn also die Glaubenslehren der Kirche zur Grundlage des sittlichen Lebens im Staate nicht nothwendig sind; wenn der Kirche kein Recht zur Seite steht, den Unterricht in denselben für die Schule zu fordern; wenn die Pädagogik lehrt, daß man sie daraus streichen müße, weil sie die Entwicklung der Kinder hemmen; wenn es ferner nicht nöthig ist, den Unterricht zuzuschneiden, um den Glauben an sie erhalten zu helfen: so ist die Kirche mit ihren Ansprüchen auf Beaufsichtigung und Organisation des Unterrichts in der Schule vollständig abzuweisen, und das von Rechts wegen" (S. 68). — „Demuth, Bibelgläubigkeit, sclavischer Gehorsam, Auctoritätsgläubigkeit und sogenannte specifisch christliche Frömmigkeit sind wohl Tugenden im Sinne der Hierarchie und Despotie; aber in unsern Augen sind es Mängel, die sich mit idealer Schönheit einer Menschennatur nicht vereinigen lassen. Auch Demuth ist Schwäche. Die Tugend, welche wir anerkennen, heißt Bescheidenheit und sittlicher Lebensernst" (S. 97). — „Der Bibelglaube und sein liebstes Kind, das Wunder, ist aus dem Volksschulunterricht der Zukunft gänzlich zu entfernen . . . Die Schule darf kein religiöses Dogma lehren, sonst betheiligt sie sich am Gewissenszwang, der, auf Unmündige ausgeübt, um so nichtswürdiger wäre" (S. 123 f.).

Wenn man solche Dinge liest, wenn ein Volksschullehrer so spricht und sich dabei als den besten Freund des Volkes gebärdet, der „alle edeln um ihre Mitwirkung anruft, damit dieses schöne Ziel erreicht werde", dann möchte einem bange werden um unser deutsches Volk und um seine Zukunft; doch auch dieser Kampf wird die Wahrheit fördern, sie von Schlacken reinigen, die Sache des Evangeliums zum Siege führen. Solche Schriften müßen Propaganda machen — für die Regulative.

Eine andere Frage ist es nun aber schließlich, ob es gerathen war, bei dem Regulativ für die Volksschullehrer so weit ins Einzelne zu gehen. Von unserem geehrten Herrn Referenten wird sie verneint, wir wären nach unserer Ansicht über den Stand der Dinge im Volksschulwesen im Gegentheil geneigt, sie zu bejahen. Die oben abgedruckten Anweisungen in Betreff der einzelnen Unterrichtsgegenstände enthalten nach unserem Dafürhalten richtig formulirte Ziele und dem gegenwärtigen Stande der Pädagogik und Didaktik angemessene, keineswegs auf die kleineren Einzelheiten sich erstreckende Winke über die Wege, die zu diesen Zielen führen. Daß die didaktischen Fundamentalsätze der Regulative mit dem übereinstimmen, was Männer wie Diesterweg und andere hervorragende Didaktiker früher selbst gelehrt hatten, ist von Stolzenburg (a. a. O. 1, 37 ff.) nachgewiesen worden. Daß aber die oberste Schulverwaltung nach reiflicher Prüfung und auf den Grund langer und reicher Erfahrung weitere Handleitung giebt, den weniger Erfahrenen den Weg zeigt und ihre Schritte leitet, das werden die meisten Lehrer, die ihr Amt treu und im Segen führen wollen, ihr danken. Zeigt ein bewährter Lehrer, daß er das gleiche Ziel auf anderem Wege erreichen kann, so wird ihm das, wenn er der Mann darnach ist, unbenommen bleiben. Aber den Religionsunterricht auf eine lebendige, fruchtbringende Weise zu geben, setzt allerdings als unerläßliche Bedingung voraus, daß der Lehrer selbst lebendigen Glauben im Herzen trage, aus dem einfachen, aber entscheidenden Grunde, weil man nicht geben kann, was man — nicht hat.

Schmid.

Schulsocietät, -Sprengel s. -Bezirk.

Schulstatistik ist die Darstellung des thatsächlichen, äußerlich nachweisbaren Zustandes und Erfolgs der Schule in einem als Jetztzeit fixirten Momente behufs der Ermittlung gewißer beiderlei Erscheinungen zu Grunde liegender Gesetze.*) Schon der bloße Name — welcher übrigens im ganzen wohl als gleichbedeutend mit „Unterrichtsstatistik" oder mindestens „Statistik des öffentlichen Unterrichts" aufgefaßt werden will — läßt sowohl die Wichtigkeit als die Schwierigkeit des Gegenstandes ahnen, der im jüngsten Decennium eine früher nie gekannte Bedeutung erlangt hat.

Kann es überhaupt eine Unterrichts*statistik* geben? Vermag sich die Statistik mit den ihr zu Gebote stehenden Mitteln Bahn zu brechen in ein Gebiet, zu dessen vollständiger und richtiger Kenntnis die bloße Nachweisung materieller Elemente gewiß am mindesten genügt? Der menschliche Geist, mit dessen Bildung sich der Unterricht beschäftigt, stammt vom Geiste und nährt sich vom Worte, das vom Geiste kommt. Alle durch Unterricht erlangte Bildung verwandelt ihn nicht in ein Geräth, welches in einer gegebenen Zeit ein materielles Resultat hervorbringt, so daß man den Gewinn an Kraft und Leistungen mit irgend einer technischen Einheit zu messen vermöchte. Hier gelten Größen, welche der Ziffer unerreichbar sind, weil sie nirgendwo anders wurzeln als im Geiste.**) Allein dessenungeachtet entziehen sich auch die Einrichtungen für den

*) Allerdings zählte schon Mohl in seiner „Geschichte und Literatur der Staatswissenschaften" 63 Definitionen der Statistik, und man will behaupten, die Summe derselben übersteige gegenwärtig bereits 180; aber alle neueren gehen wesentlich darauf hinaus, daß sie die quantitative, nur durch Massenbeobachtung erreichbare Erforschung des gesellschaftlichen menschlichen Lebens in allen seinen Beziehungen als das Gebiet jener Wissenschaft erklären.

**) Die mathematische Schule der Statistik — welche alle beobachteten Thatsachen und Erscheinungen auf einen von ihnen selbst unabhängigen gemeingültigen Ausdruck zurückgeführt

Unterricht und ihre Ergebnisse der statistischen Darstellung nicht. Die Tabelle ist zwar eines, aber nicht das einzige Element einer solchen; auch die Darstellung gegebener Zustände und erzielter Erfolge in zusammenhängender Rede hat ihr Recht, und die Anerkennung desselben wird die Zahl und den Umfang der greifbaren Momente des Unterrichtswesens und seiner Resultate sehr vermehren. Nur vergesse man nicht, daß es sich nur um eine Summe von Thatsachen und die Entwicklung von Gesetzen handelt; nirgends vielleicht wird der Ausdruck so vorsichtig abgewogen werden müßen als eben hier, damit ja nicht die Reflexion dem einfach treuen Referate sich beimische, geschweige denn Standpunct und Farbe der Auffassung Einfluß auf die Darstellung der wirklich ermittelten Facten gewinne.

Daß es auch da noch Grenzen giebt, über welche die statistische Erhebung nicht zu bringen vermag, kann nicht weiter beirren. Selbst in dem am meisten ziffermäßigen Theile der Statistik, jenem der Finanzen, sind die höchsten und weitesten Kreise den Werkzeugen statistischer Erhebung unfaßbar; mit den Einnahmen und Ausgaben, dem Haben und Soll des Staates und der ihm untergeordneten Körperschaften ist die Entwicklungs- und Leistungsfähigkeit der Finanzen noch nicht dargestellt, es ist noch nicht ermittelt, wie weit durch den Gemeinsinn des Volks und seine Sympathie für die Regierung und durch das administrative Räderwerk sich Vermögen und Einkünfte des Volks zur Verfügung stellen, welches Vertrauen die erwähnten Gewalten auf dem Weltmarkte finden, und welche Elemente noch zur Abschätzung der eigentlichen Finanzmacht eines Landes nothwendig sind. Die Militärstatistik steht an der Linie still, wo ihr Eindringen in den ein Heer beseelenden Geist, jenen wichtigsten Hebel ruhmwürdiger Anstrengungen und großer Thaten, beginnen soll. Warum wollte man die Unterrichtsstatistik verwerfen, weil auch sie Grenzen für ihre Nachweisungen, findet, nicht z. B. die individuellen Lehrmethoden, die freien Formen der wissenschaftlichen Thätigkeit an einer Hochschule u. dgl. greifbar machen kann? Mindestens bahnt sie auch den Weg in das Gebiet jenseits ihrer Grenzen, nach deren Erweiterung sie unablässig strebt.

Die Ausbildung der Statistik als Wissenschaft hat aber bald zu der Ueberzeugung geführt, daß es eine einzige zuläßige Methode der Nebeneinanderstellung ihrer Taten gebe, die vergleichende, deren Resultate an Sicherheit desto mehr gewinnen, je ausgedehnter (zeitlich und räumlich ausgedehnter) der Kreis von Erfahrungen ist, aus denen sie abgeleitet werden. Darum erweitert sich obige Frage sofort zu der anderen nach der Möglichkeit einer internationalen Unterrichtsstatistik.

Niemand kann leugnen, daß die edelste Blüte an dem Baume der Cultur, die intellectuell-moralische, in jedem Lande, bei jedem Volke auf einem eigenen Grund und Boden, unter eigenthümlichen Lebensbedingungen sich entfaltet. Darum trägt auch das Unterrichtswesen bei jedem Volke, in jedem Lande sein eigenthümliches Gepräge, dessen Begreifbarkeit eben so sehr in der Vergangenheit als in der Gegenwart wurzelt. So unabweisbar die ungleiche Vertheilung der physischen und materiellen Zustände sich herangebildet hat, so unvermeidlich ist auch die Ungleichartigkeit des Unterrichtswesens selbst bei nahe gelegenen Staaten geworden.

Doch scheint es nicht, als ob die Möglichkeit einer Vergleichbarkeit der Schulstatistik verschiedener Länder und Völker damit wegfiele. Dazu entstand ja eben der statistische Congreß, um den statistischen Erhebungen verschiedener Staaten die vergleichbare Form, den Beobachtungen über ungleichartige Thatsachen die nämliche Ausdrucksweise zu geben. Auch die vergleichende Statistik würdigt neben dem Gemeinsamen das Eigenthümliche in den Zuständen verschiedener Staaten und Völker; sie arbeitet nur dahin, immer mehr das allen Staaten und Völkern Gemeinsame als

wissen will und diesen nur in Maß und Zahl gegeben findet — schränkt consequenterweise auch das Gebiet der Wissenschaft auf das ziffermäßig Erreichbare ein. Mindestens gleichberechtigt jedoch steht neben ihr die historische Schule, welche neben der Ziffer auch dem Worte sein Recht auf dem Felde statistischer Darstellung giebt.

ein Dauerndes, von den Verschiedenheiten Unabhängiges, als den wahren Ausdruck der das Leben beherrschenden Gesetze festzuhalten. Wenn die Ausmittelung und Anwendung vergleichbarer Formen für die Statistik verschiedener Staaten bis dahin für unmöglich gehalten werden sollte, wo der sie betreffende Theil des staatlichen Lebens selbst sich der Gleichheit — ich will noch nicht sagen: der Einförmigkeit — genähert haben wird, dann dürfte die gesammte internationale Statistik*) wohl noch für einige Jahrhunderte schlummern. Für die Möglichkeit einer internationalen Schulstatistik bürgt uns, wenn sonst nichts, doch gewiß ein Blick auf die Solidarität der Völker und Staaten in Bezug auf alles, was erhält und zerstört, der Blick auf eine Solidarität, welche noch niemals ungestraft verkannt wurde.

In der Art und Weise, wie Schule und Unterricht in einem Lande sich entwickeln, drückt sich der Grad der geistigen Bildung seiner Bewohner aus. Die Auffassung und Darstellung der Thatsachen, worin diese Bestrebungen ihren Ausdruck finden, fällt demnach mit der Statistik der geistigen Bildung, des theuersten Gutes eines jeden Volkes, zusammen. Gleichwie aber diese geistige Bildung nur eine ist, obgleich sie sich in mannigfacher Richtung kund giebt, so soll auch die statistische Auffassung derselben eine einheitliche sein und alle die verfolgten Richtungen in sich schließen, wodurch es erforderlich wird, jenen Anstalten für Erziehung und Unterricht, welche man Schulen im engeren Sinne nennt, auch die für die geistige und künstlerische Bildung überhaupt bestehenden hinzufügen.

Die internationale Unterrichtsstatistik wird demnach auch solche Fragepuncte nicht zurückweisen, deren Object vielleicht in einem Staate oder in mehreren fehlt, sei es, daß die Entwicklung des Unterrichtswesens daselbst schon über diese Stufe hinausgeschritten oder noch hinter ihr zurückgeblieben ist, sei es, daß eben seine eigenthümlichen Zustände ihm jenes Factum versagen. Nur muß stets an der Voraussetzung festgehalten werden, daß eine solche Thatsache eine für die Gestaltung und Entwicklung des Unterrichtswesens wichtige sei; die Unterrichtsstatistik soll keine Curiositätensammlung sein.

Nachdem also an der Durchführbarkeit einer Schulstatistik kaum gezweifelt werden kann, ist wohl jeder leicht auch davon überzeugt, daß die Durchführung einer solchen von den wichtigsten und segensreichsten Folgen für die Interessen der Schule selbst begleitet sein werde. Auch auf diesem Gebiete bewährt es sich wieder, was bei so vielen anderen Anlässen sich bewährt hat, daß eine gute Statistik ein Gemeingut der Nation ist. Immer wieder kommt man auf das Wort Napoleons I. zurück: „La statistique est le budget des choses, et sans budget, point de salut" und auf Göthes Ausspruch: „Ob Ziffern die Welt regieren, weiß ich nicht, aber das weiß ich, daß sie zeigen, wie die Welt regiert wird." Eine gute Unterrichtsstatistik wird die Gegenwart mit Bildung der Zukunft beschäftigt darstellen und die Hoffnungen und Besorgnisse, welche sich daran knüpfen, in treuer Schilderung rechtzeitig an das Licht zu stellen bemüht sein, hierdurch aber auch den Staaten und den Einzelnen die Mittel an die Hand geben, das geistige Erbe vorangegangener Jahrhunderte zu bewahren und weiter zu fördern. Den Weg aus dem Gewirre entgegengesetzter Richtungen, welche sich auch auf dem Gebiete des Unterrichtswesens bekämpfen, vermag nur die Unterrichtsstatistik zu weisen. Von der außerordentlichsten Wichtigkeit ist die Schulstatistik in einem Staate, welcher in einer Umgestaltung seines Unterrichtswesens begriffen ist. Eine solche Umgestaltung würde auf sehr losem Grunde bauen, wenn ihr nicht eine vielfache und tief

*) Man denke nur z. B. an die Justizstatistik Wie schwer wird die internationale Darstellung der Ergebnisse einer staatlichen Thätigkeit, welche in jedem Reiche nach anderen Gesetzen und in anderen Formen wirksam ist! Wie sehr weichen selbst die Begriffsbestimmungen der einzelnen strafbaren Handlungen in den Gesetzgebungen verschiedener Länder von einander ab! Und doch hat die internationale Statistik sich bereits dieses Feldes bemächtigt und auf demselben reiche Früchte geerntet.

eingehende Beschäftigung mit der Unterrichtsstatistik vorangegangen wäre und fortwährend zur Seite stände.*)

Aus diesem Grunde beschäftigte sich auch der statistische Congreß, der statistische Areopag der civilisirten Welt, seit seinem Entstehen eifrig mit der Unterrichtsstatistik.

In Brüssel (1853) kam sie erst in der eilften Stunde zur Besprechung der Generalversammlung, und der Berichterstatter, Graf August von Cieszkowski (aus Posen), fand es für nothwendig, die Mängel seines Berichts durch die Kürze der für die Arbeiten der Section zugemessenen Zeit gegenüber dem Umfange und der Wichtigkeit des Objects zu entschuldigen. Die Verhandlungen der Section, der eigentlichen Stätte der Debatte, welcher die Fachmänner den vollen Schatz ihrer Erfahrungen zuwenden, sind leider fast gänzlich unbekannt, da erst von der Versammlung zu Wien im J. 1857 die Publicirung der Arbeiten der Sectionen, als eines wesentlichen Theils der Thätigkeit des Congresses, zum Beschlusse erhoben wurde.**) Die Beschlüsse der Brüsseler Versammlung zeichneten nach der Natur dieser Versammlungen nur die Grundlinien einer internationalen Unterrichtsstatistik vor und überließen die Ausfüllung des aufgestellten Schemas späteren Versammlungen des statistischen Congresses.

Wir theilen die von der Brüsseler Versammlung entworfene Skizze mit, um die Vergleichung mit dem Nachfolgenden zu ermöglichen:

„Statistik des Unterrichts und der Erziehung.

Die Unterrichts- und Erziehungsanstalten theilen sich in vier Hauptkategorien:

a) Primärunterrichtsanstalten, wie Krippen, Kinderbewahranstalten, Kleinkinderschulen, eigentliche und höhere Elementarschulen, Wiederholungs- und Sonntagsschulen, Kostschulen, Elementarlehrerschulen, Blinden- und Taubstummenschulen, Freischulen, Schulen bei Waisenhäusern und Kinderrettungsanstalten, bei industriellen Etablissements, bei Wohlthätigkeits- oder Strafanstalten;
b) Mittelschulen, nämlich Athenäen, Lyceen, Gymnasien, Collegien, Real-, Industrie- und Handels-, Landwirthschafts-, Gartenbau-, Baumzucht-, Veterinär-, Schiffahrtsschulen;
c) höhere Unterrichtsanstalten, wie Universitäten, Civilingenieur-, Bergbauschulen, technische, Kunst-, forstwirthschaftliche und landwirthschaftliche Akademien;
d) Unterrichtsanstalten, welche für besondere Unterrichtszweige bestimmt sind, wie Seminare für Geistliche, Lehrwerkstätten, Künstler-, Zeichen-, Musikschulen, Conservatorien, Turnschulen und Anstalten, Soldatenkinder-, Soldatenunterrichtsanstalten, Regimentsadenbschulen, höhere militärische Schulen, Reit- und Feuerwerkerschulen 2c.

Für jede Kategorie dieser Anstalten soll die Statistik umfassen:

1) Zahl und Specification der Anstalten mit Angabe der Unterrichtsgegenstände, der Methoden und Sprachen des Unterrichts, des confessionellen Charakters 2c.;
2) Zahl der Lehrer, Professoren 2c.;
3) Zahl der Schüler, unterschieden nach Geschlecht und Alter;
4) Gehalte und Emolumente der Lehrer und Professoren;
5) Verwaltung und Beaufsichtigung der Schulen;
6) Hülfs- und Nebenanstalten, wie Lehrerconferenzen, öffentliche Vorlesungen, Bibliotheken, Museen und Sammlungen, Veröffentlichungen, Aufmunterungen und Belohnungen, Preisbewerbungen, Studien- und Reisestipendien, Hülfskassen, Pensionskassen;
7) Einnahmen und Ausgaben, die ersteren mit Angabe der Zahlungen der Schüler, der Beisteuern des Staates, der Provinzen und Gemeinden, der wohlthätigen Anstalten, die letzteren mit Angabe der Verwaltungs- und Beaufsichtigungskosten, jener des Materials, des Unterrichtspersonals u. s. w.

*) Kein Staat fühlte dies in den jüngstverflossenen zwei Decennien so sehr als Oesterreich, und zum Theil rührt auch daher die ungewöhnliche Ausdehnung und Gründlichkeit, mit welcher hier die Unterrichtsstatistik betrieben wurde und betrieben wird.

**) Auch die Debatte in der Plenarversammlung beschränkte sich auf eine Bemerkung des Spaniers Ramon de la Sagra, daß Unterricht und Erziehung nicht auf allen ihren Stufen parallel laufen, und des Franzosen Place über die „écoles orthophréniques."

Unabhängig von der Auskunft über diese allgemeinen Puncte, welche größtentheils in Ziffern gegeben werden kann, sind nachzuweisen:

a) die Verbindung der Erziehung mit dem Unterrichte auf ihren verschiedenen Stufen;
b) die besonderen Einrichtungen, welche für die Erziehung und den Unterricht der Kinder der landbauenden Bevölkerung, der arbeitenden Classen in den Städten und der Hülfsbedürftigen bestehen; unentgeltlicher Unterricht, Schulpflichtigkeit, Aufmunterung zum Schulbesuch, Zwangsmittel;
c) bei den Anstalten und Schulen der ersten Stufe der Unterschied zwischen dem Besuche im Sommer und im Winter;
d) möglichst genaue Darstellung der Resultate des befolgten Erziehungs- und Unterrichtssystems, zur Beurtheilung seiner Wirksamkeit: Prüfungen, Grade, Diplome, Bildungsstand der Recruten oder Gefangenen, Statistik der Unterschriften bei den Acten des Civilstandes u. s. w.;
e) die günstigen oder ungünstigen Umstände, welche auf diese Resultate Einfluß geübt haben."

Bei den Vorbereitungsverhandlungen für die Pariser Versammlung (1855) brachte Legoyt nur zwei Puncte in Antrag: die Unterscheidung der Staatsschulen von den Privatschulen und jene der Lehrer und Lehrerinnen weltlichen und geistlichen Standes (mit Untertheilung der letzteren in Welt- und Ordensgeistliche). Weiter wurde die Sache von der Vorbereitungscommission nicht verfolgt.*)

Auf dem Congresse selbst wurde das Programm für die statistische Darstellung des öffentlichen Unterrichts, auf Pinots und Cieszkowskis Antrag, abermals auf die nachfolgende Versammlung verwiesen und derselben nur die von Fayet entworfene Skizze für die Statistik des öffentlichen Unterrichts in den größeren Städten zur Berücksichtigung empfohlen, die wir hier mittheilen:

a) Primärunterricht: Zahl der Anstalten, Kinderbewahranstalten oder Schulen für das erste Alter von 2 bis 6 Jahren, Elementarschulen für das Alter von 6 bis 13 Jahren, Mittel- oder Vorbereitungsschulen für Handel und Gewerbe.
b) Der secundäre oder classische Unterricht: Zahl der Lyceen oder Collegien, der Gymnasien, Kostschulen, auf und in welchen in einer oder mehreren der alten Sprachen Unterricht ertheilt wird.
c) Der höhere oder Fachunterricht: Akademien. philosophische, rechtswissenschaftliche, medicinische und theologische Facultäten; Fachschulen: als polytechnische, militärische und Handelsschulen.
d) Zahl der Anstalten, die ganz oder zum Theil entweder vom Staate, von Gemeinden, aus Stiftungen, Schenkungen oder Vermächtnissen, oder durch Private unterhalten werden, sodann, so genau als möglich, die Kostensumme für die ganze Erhaltung; ferner die Angabe, ob die Zahl der Anstalten jeder dieser Kategorien für alle Bedürfnisse genüge.
e) Die Anzahl der Localitäten, die beständig oder nur provisorisch für jene Anstalten bestimmt sind; die Angabe der hierzu geeigneten Localitäten, die Angabe der Größe ihrer vorzüglichsten Bestandtheile im Verhältnisse zur Schülerzahl, die dort zugelassen wird; Flächenraum und Luftinhalt des Locals, welcher durchschnittlich auf einen Zögling entfällt; die Angabe der ungenügenden, ungesunden, nicht gehörig mit Luft versehenen, schlecht eingerichteten, ungünstig gelegenen Localitäten;

Zahl der Anstalten, in denen die Ausstattung für den Unterricht vollständig genügend und angemessen; Zahl derjenigen, in denen dies nicht der Fall ist.
f) Zahl der Zöglinge jeder Kategorie dieser Anstalten mit der Unterscheidung, ob sie ganz oder zum Theil Pensionäre, Externisten, Zahlende oder Freischüler, Knaben oder Mädchen, mit Beachtung des Unterschieds zwischen den einzelnen Kategorien von Anstalten und des Umstands, ob dieselben nur für Knaben oder nur für Mädchen oder gemeinschaftlich für beide Geschlechter bestimmt sind, ferner mit der Angabe der Zöglinge jeder derselben in getrennten Colonnen.

*) Auch die Erinnerung Baumhauers, bei Ermittlung der Frequenz der Volksschulen die Jahreszeiten auseinander zu halten, blieb unberücksichtigt.

Als mir die Aufgabe zutheil wurde, in der Eigenschaft eines Secretärs der Vorbereitungscommission für die Wiener Versammlung des statistischen Congresses (1857) den Entwurf eines Programms seiner Verhandlungen abzufassen, nahm ich die Unterrichtsstatistik in dasselbe auf. Hiezu bestimmten mich vorzüglich drei Motive.

Wie wenig mit den zu Brüssel aufgestellten Sätzen über Unterrichtsstatistik das Formular einer solchen als abgethan gelten könne, thut der erste Blick auf jene Sätze dar. Aus dieser Ueberzeugung giengen die wiederholten Anregungen der Frage auf der Pariser Versammlung hervor, die Sache neuerdings in Angriff zu nehmen, — Anregungen, welchen selbst die Leitung der Versammlung ihre Zustimmung schenkte. Die dritte Versammlung des Congresses sollte auf deutschem Boden zusammentreten; wann Deutschland wieder eine solche aufzunehmen berufen sein würde, stand dahin, und kaum ließ sich erwarten, außerhalb Deutschlands werde irgendwo die Unterrichtsstatistik jene gründliche Durcharbeitung erfahren, deren sie bedürftig war.

Diese gründliche Durcharbeitung wurde ihr wirklich zutheil und nahm schon dadurch den umfassendsten Charakter an, daß im vorhinein die zu Brüssel beliebte Gliederung sämmtlicher Unterrichtsanstalten in vier Kategorien bei Seite geschoben wurde. Mit der imperativen Vorzeichnung dieser Gruppirung für eine internationale Statistik würde man sich unleugbar der Gefahr ausgesetzt haben, aus derselben ein Prokrustesbett zu machen, in welches die zu irgend einem Zweifel Anlaß bietenden Lehranstalten (z. B. die aus dem Primärunterrichte in den mittleren hinübergreifenden Hauptschulen mit einer zur unvollständigen Unterrealschule erweiterten obersten Classe, die einen theologischen oder rechtswissenschaftlichen Unterricht mit den höchsten Gymnasialclassen verbindenden Lyceen, die technischen Akademien u. dgl.) nach willkürlichem Ermessen, hier so, dort anders eingezwängt worden wären. Eben was man bei der ganzen Arbeit bezweckte, Vergleichbarkeit der Daten zu erhalten, wäre a priori aufgegeben worden, sobald man sich der Wahrscheinlichkeit preisgab, in jeder solchen Kategorie hier die eine, dort eine ganz andere Gruppe von Lehranstalten zusammengestellt zu finden. Demnach erübrigte kaum etwas anderes, als für jedes einzelne Land jene Kategorisirung der Lehranstalten zuzulassen, welche nach den dort geltenden Bestimmungen factisch besteht, und nur zum Behufe einer endlichen Zusammenfassung des wirklich Gleichartigen verschiedener Länder an der Forderung festzuhalten, daß die Nomenclatur für ein einzelnes Land auch mit genauer Präcisirung des einer jeden dort geltenden Benennung gesetzlich anklebenden Sinns und mit detaillirter Angabe über die beabsichtigte Tragweite der Leistungen jeder durch eine solche Benennung bezeichneten Art von Lehranstalten verbunden werde. Die Einreihung des dergestalt sachgetreu gelieferten Materials in gewiße, mehreren Ländern gemeinsame Hauptabtheilungen ist ja die eigentlichste Arbeit des Privatstatistikers, welchem es frei steht, aus dem officiell beschafften Stoffe die manigfachsten Folgerungen nach den verschiedensten Gesichtspuncten zu ziehen.*)

Da es außerhalb der nächsten Bestimmung dieser Blätter liegt, das gesammte vom Congresse festgesetzte Formular für die Unterrichtsstatistik mitzutheilen, so beschränke ich mich auf die Abschnitte I. und II., welche sämmtliche Kategorien von Unterrichtsanstalten betreffen, dann auf jene III—VIII., welche die Volksschule, das Gymnasium und die Realschule umfassen.

*) Mit großem Eifer betheiligten sich an den Arbeiten der Vorbereitungscommission die Ministerialräthe E. R. v. Tomaschek und A. Krombholz, die Professoren der Wiener Universität J. Springer, L. Neumann und H. Bonitz, an den Berathungen der bezüglichen Congreßsection weiter noch die Professoren Nardi aus Padua, Höfler aus Prag, Koppel aus Krakau, Pick aus Wien, Prasch aus Brünn, Dippe aus Schwerin, die Ministerialbeamten v. Wurzbach und K. Helm, der bekannte Hamburger Humanist H. S. Hertz u. A. Die Ehre der Berichterstattung an das Plenum des Congresses wurde mir zu Theil.

I. Leitung und Ueberwachung des öffentlichen Unterrichts.

A. Oberste Behörde für Erziehung und Unterricht.

Ihre Zusammensetzung, der Umfang ihrer Befugnisse, Art des Geschäftsganges und der Erledigung.

B. Mittelbehörden für Erziehung und Unterricht.

1. In der Provinz (dem Departement, Regierungsgebiete 2c.):
   a) in Bezug auf den Religionsunterricht,
   b) in Bezug auf andere Unterrichtsangelegenheiten.
2. In dem Kreise (Bezirke u. s. w.):
   a) in Bezug auf den Religionsunterricht,
   b) in Bezug auf andere Unterrichtsangelegenheiten.

Ihre Zusammensetzung, der Umfang ihrer Befugnisse, Art des Geschäftsganges und der Erledigung.

C. Localbehörden für Erziehung und Unterricht.

Ihre Zusammensetzung, der Umfang ihrer Befugnisse, Art des Geschäftsganges und der Erledigung.

II. Gesammtaufwand für Erziehung und Unterricht.

Bestand eines Schul- oder Studienfonds. Activstand (Grundbesitz, Activcapitalien, sonstiges Vermögen) und Passivstand desselben am Schluße des Jahres.

Einnahmen (Erträgnis unbeweglicher Güter, Zinsen der Activcapitalien, Dotationen aus dem Staatsschatze, Beiträge von Provinzen, Gemeinden, Corporationen oder Privaten, sonstige) und Ausgaben (Bezüge von Lehrindividuen, Ausgaben für eigenthümliche oder gemiethete Gebäude, für Lehrmittelsammlungen, für sonstige Schulbedürfnisse, Zinsen oder Tilgung von Passivcapitalien, sonstige).

Andere Quellen zur Bestreitung dieses Aufwandes: Ertrag des Vermögens solcher Anstalten; Entrichtungen der Lernenden; Beiträge von Seiten des Staates, der Provinzen, Gemeinden, Corporationen, Privaten.

Sonstige Einnahmen.

Ausgaben der obersten Behörde, der Mittel-, der Localbehörden.

III. Darstellung der Volksschulen im allgemeinen.

Verpflichtung zur Errichtung und Erhaltung von Volksschulen, Ausdehnung und Handhabung dieser Verpflichtung.

Zahl und Vertheilung der Volksschulen, Zahl der Gemeinden ohne Volksschulen mit Angabe der für solche Gemeinden etwa bestehenden Ersatzanstalten (wandernde Schulen, Winterschulen, Schulen mit wenigeren Unterrichtsstunden 2c.).

Staatliche Beaufsichtigung nach ihrer Abstufung und dem Umfange ihrer Einwirkung.

Verhältnis der Gemeinde zur Schule.

Theilnahme der verschiedenen Culte an der Leitung und Beaufsichtigung der Volksschule.

Benennung der verschiedenen Kategorien (Abstufungen) von Volksschulen, Ausdehnung des Unterrichts in jeder Kategorie derselben (mit Unterscheidung der unbedingt-obligaten, relativ-obligaten und freien Lehrgegenstände).

Ausdehnung der Verpflichtung zum Besuche der Volksschulen, Handhabung dieser Verpflichtung. Vorkehrungen dagegen, daß Kinder durch Verwendung bei landwirthschaftlichen oder gewerblichen Arbeiten vom Schulbesuche abgezogen werden.

Bestimmungen über die für eine Schulclasse (absolut oder nach dem Flächeninhalte der zu Gebote stehenden Räumlichkeit) zulässige Schülerzahl.

Dauer und Untertheilung des Schuljahres, Zahl der wöchentlichen für alle Schüler obligaten Unterrichtsstunden.

Dauer und Vertheilung der Ferien, Anzahl der einzelnen freien Tage, mit Ausschluß der Sonntage.

Entgeltlichkeit oder Unentgeltlichkeit des Unterrichts in der Volksschule, Grundsätze für die unentgeltliche Betheilung der Lernenden mit den Lernmitteln.

Bestimmungen rücksichtlich der Schulbücher (Approbation, Drucklegung, Verkauf 2c.).

Verpflichtung der Schulkinder zur Theilnahme an religiösen Uebungen.

Privatunterricht in den Lehrgegenständen der Volksschule.

IVa. Nachweis über eine einzelne Volksschule für die Jugend.*)

Benennung und Standort einer solchen Schule. Räumlichkeiten derselben für die Lehrzwecke. Etwaige Abweichungen dieser Volksschule von den bestehenden Anordnungen über die Organisation der Schulen dieser Art.

Zahl der Classen und Abtheilungen. Zahl der Kinder im schulpflichtigen oder schulfähigen Alter.

Größte und mittlere Entfernung der eingeschulten Ortschaften von dem Standorte dieser Volksschule.

Confessioneller Charakter der Volksschule mit Angabe des Umstandes, ob ihr Besuch auch Andersglaubenden offen steht oder nicht.

Unterrichtssprache; bei gemischter Unterrichtssprache Abgrenzung des Gebrauchs einer jeden einzelnen nach den Classen oder Lehrgegenständen.

Bestimmung der Volksschule: für Knaben, für Mädchen, für beide Geschlechter in gesonderten oder in denselben Lehrzimmern.

Bestimmungen über Befähigung und Anstellung der Leiter (Directoren), Lehrer und Lehrerinnen an dieser Volksschule. Zahl der Leiter, Lehrer und Lehrerinnen nach den eingeführten Kategorien. Zahl der wöchentlichen Lehrstunden, welche auf die einzelnen Lehrindividuen entfallen. Unterstützung der Lehrer durch vorgeschrittenere Schüler nach der Methode des wechselseitigen Unterrichts. Unterscheidung der Lehrenden (nach ihren Kategorien) des weltlichen Standes von jenen des geistlichen Standes und bei den letzteren wieder der Welt- und Ordensgeistlichen (mit Bezeichnung des Ordens), der Chorfrauen und Laienschwestern (mit Bezeichnung des Ordens).

Abtheilung der Lehrenden nach den Kategorien des fixen Gehaltes. Andere Emolumente der von ihnen bekleideten Stelle in Geld oder Naturalgaben; allfällige Verbindung einer solchen Stelle mit einem anderen Dienste und das hierdurch erzielte Einkommen.

Auszeichnungen und Belohnungen des Lehrstandes dieser Volksschule von Jahr zu Jahr.

Fürsorge für die ohne Verschulden dienstuntauglich gewordenen Lehrindividuen oder ihrer Hinterbliebenen.

Betheiligung der Ortsseelsorger an dem religiösen Unterrichte, Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden.

Zahl der besuchenden Kinder

{ Knaben } { im Winter }
{ Mädchen } { im Sommer. }

Ursachen eines im allgemeinen geringen Schulbesuchs. Ursachen obwaltender Verschiedenheit in der Ziffer des Schulbesuchs nach den Jahreszeiten.

Verzeichnung der schulbesuchenden Kinder:

a) nach der Religionsverschiedenheit, b) der Muttersprache, c) dem Lebensalter.

Betrag und Erhebungsweise des Schulgelds und anderer Beiträge der Schulbesuchenden. Bedingungen einer gänzlichen oder theilweisen Befreiung von der Entrichtung derselben. Zahl der gänzlich oder theilweise Befreiten; Zahl der zu allen Beiträgen Verpflichteten.

Vorhandensein von Stipendien, Zahl der Stipendisten und Betrag ihrer Bezüge in Geld oder Naturgaben.

Zahl der unter den schulbesuchenden Kindern vorkommenden Zöglinge einer Erziehungsanstalt.

Berücksichtigung des Unterrichts in körperlichen Uebungen, Musik, Gesang, Zeichnen, in anderen gemeinnützigen Lehrgegenständen (Volkswirthschaft, Geschichte, lebende Sprachen ꝛc.), in den Arbeiten der Land- und Gartenwirthschaft, in anderen Handarbeiten, in weiblichen Arbeiten;

Modalitäten und Ausdehnung der Theilnahme an diesem Unterrichte;

Auszeichnungen und Belohnungen der Schüler. Umfang der stattgefundenen Betheilung der Schüler mit Schulbüchern und anderen Hülfsmitteln des Unterrichts.

Zahl der zur Prüfung erschienenen Privatisten mit Angabe derselben nach Geschlecht, Religionsverschiedenheit, Muttersprache und Angehörigkeit zu einer Erziehungsanstalt.

*) Hierunter wären auch anzuführen: Kinderbewahranstalten, Kindergärten ꝛc., soweit sie in ihre Aufgabe auch einen vorbereitenden Unterricht einbeziehen.

Vermögensstand der Schule am Ende des Jahres (Grund- oder Hausbesitz, Activcapitalien, sonstiges Vermögen).

Auf demselben haftende Passivcapitalien mit Ende des Jahres.

Einnahmen während des Jahres: Erträgnisse der Realitäten, Zinsen der Activcapitalien, Schulgelder und andere Beiträge der Schulbesuchenden, Beiträge von Seiten des Staats, der Provinzen, Gemeinden, Corporationen, Privaten, sonstige.

Ausgaben während des Jahres: Bezüge des Lehrpersonals, Ausgaben für eigenthümliche oder gemiethete Schullocalitäten, Zinsen oder Tilgung von Passivcapitalien, sonstige.

Mit der Volksschule verbundene weibliche Arbeit- oder Industrialschule.

Ausdehnung der Verpflichtung oder Befähigung zum Besuche derselben. Entgeltlichkeit oder Unentgeltlichkeit des Unterrichts in derselben. Gegenstände des Unterrichts. Umfang der Theilnahme an dem Unterrichte. Ertrag des Arbeitslohns und Vertheilung desselben.

Mit der Volksschule verbundene Wiederholungsschule. Dieselbe wird abgehalten: an Sonntagen, an Wochentagen (Abends). Vortragsgegenstände. Zum Besuche derselben pflichtige Altersclassen von . . . . . bis . . . . . Jahren.

Pflichtige männliche und weibliche Jugend.

Besuchende männliche und weibliche Jugend.

IVb. Nachweis über eine Unterrichtsanstalt für Erwachsene in Lehrgegenständen der Volksschule. *)

Name und Standort der Anstalt; sonstige Zwecke derselben. Art der Oberleitung. Bezeichnung und specielle Bestimmung der Räumlichkeiten der Anstalt. Classeneintheilung. Confessioneller oder sonstiger specifischer Charakter der Anstalt. Zeitangabe des Unterrichts (Sonntagsschulen, Abendschulen 2c.). Lehrgegenstände. Zahl der Unterrichtsstunden (jährlich, wöchentlich, täglich). Unmittelbare Direction. Zahl der Lehrer oder Lehrerinnen mit Berücksichtigung der salarirten und nicht salarirten. Zahl der Theilnehmer an den einzelnen Lehrgegenständen in den verschiedenen Jahreszeiten. Alter der einzelnen Theilnehmer. Beiträge der Theilnehmer und Größe derselben. Zahl der zur Schule Beiträge Leistenden, welche aber nicht an dem Unterricht Theil nehmen.

Vermögensstand, Passiven, Einnahmen und Ausgaben wie in IVa.

V. Darstellung der Gymnasien und anderen Mittelschulen für gelehrte Bildung im allgemeinen.

Umgrenzung der Aufgabe des Gymnasialstudiums, Bedingungen der Aufnahme und Ziel des vollendeten Gymnasialunterrichts. Betheiligung der Lehrenden an der unmittelbaren Leitung eines Gymnasiums. Verbindung zwischen der Leitung eines Gymnasiums und der Gemeindeverwaltung (Gemeindedeputationen, Scholarchate u. s. w.). Staatliche Beaufsichtigung nach ihrer Abstufung und dem Umfang ihrer Einwirkung. Theilnahme der verschiedenen Culte an der Leitung und Beaufsichtigung des Gymnasialunterrichts.

Art der Besetzung der Lehrerstellen; Einflußnahme der Lehranstalt, Gemeinde oder Corporation.

Bezüge der Lehrer nach ihren Kategorien, das bestehende Vorrücken derselben in höhere Besoldungsstufen, und überhaupt Bedingungen, unter welchen eine Steigerung der fixen Bezüge stattfindet.

Bestand des Classenlehrer- oder Fachlehrer-Systems oder einer Combinirung beider.

Benennung der verschiedenen Kategorien (Abstufungen) der hier in Rede stehenden Mittelschulen, Ausdehnung des Unterrichts in jeder Kategorie derselben (mit Bezeichnung der unbedingt obligaten, relativ obligaten und freien Lehrgegenstände).

Bestimmungen über die für eine Schulclasse (absolut oder mit Rücksicht auf den Raum) zulässige Schülerzahl.

Dauer und Untertheilung des Schuljahrs; Zahl der wöchentlichen für alle Schüler obligaten Unterrichtsstunden. Dauer und Vertheilung der Ferien; Anzahl der einzelnen freien Tage, mit Ausschluß der Sonntage.

*) Hierunter sind auch anzuführen: Gesellenvereine, Lehrlingsschulen, Militärschulen für die Gemeinen u. s. w.

Betrag des Unterrichtsgeldes und anderer Zahlungen der Schüler, Modalitäten der Befreiung.

Bestimmungen rücksichtlich der Schulbücher (Approbation, Drucklegung, Verkauf u. s. w.), Disciplinarvorschriften, Verpflichtung der Schüler zur Theilnahme an den religiösen Uebungen ihres Glaubens.

Zulassung von außerordentlichen Schülern für den Unterricht in einzelnen Lehrgegenständen. Zulässigkeit des Privatunterrichts in den Lehrgegenständen des Gymnasiums, Modalitäten der Prüfung von Privatstudirenden zur Erlangung eines staatsgültigen Zeugnisses.

Rechte, welche mit erfolgreicher Zurücklegung einzelner Abschnitte des Gymnasiums oder des ganzen Gymnasiums verbunden sind. Maturitäts- (Absolutorial- oder Abiturienten-) Prüfung am Schluße der obersten Gymnasialclasse, Rechtsfolgen derselben.

VI. Nachweis über ein einzelnes Gymnasium.

Benennung und Standort des Gymnasiums. Räumlichkeiten desselben für die Lehrzwecke. Etwaige Abweichungen dieses Gymnasiums von den bestehenden Anordnungen über die Organisation eines solchen. Zahl der Classen und Abtheilungen. Confessioneller Charakter des Gymnasiums mit Angabe des Umstandes, ob der Besuch in dieser Rücksicht beschränkt sei oder nicht. Unterrichtssprache; bei dem Gebrauche verschiedener Unterrichtssprachen Abgrenzung nach den Classen oder Lehrgegenständen.

Bestimmungen über Befähigung und Anstellung des Leiters (Directors) und der übrigen Lehrindividuen dieses Gymnasiums. Zahl der Lehrer nach den eingeführten Kategorien. Zahl der wöchentlichen Lehrstunden, welche auf die einzelnen Lehrindividuen entfallen. Unterscheidung der Lehrenden (nach ihren Kategorien) weltlichen Standes von jenen geistlichen Standes und unter den letzteren wieder der Welt- und Ordensgeistlichen (mit Bezeichnung des Ordens).

Abtheilung der Lehrenden nach den Kategorien des fixen Gehalts. Andere Emolumente der von ihnen bekleideten Stelle; allfällige Verbindung derselben mit einem anderen Dienstposten und das hierdurch erzielte Einkommen. Auszeichnungen und Belohnungen des Lehrstandes dieses Gymnasiums von Jahr zu Jahr. Fürsorge für die ohne Verschulden dienstuntauglich gewordenen Lehrindividuen und ihre Hinterbliebenen.

Zahl der ordentlichen Schüler in jeder Schulclasse. Bestand und Umfang von Parallelclassen. Namhaftmachung des Alters der Schüler in der untersten und obersten Schulclasse.

Verzeichnung der Schüler α) nach der Religionsverschiedenheit, β) nach der Muttersprache.

Betrag und Erhebungsweise des Unterrichtsgelds und der anderen Zahlungen der Schüler, Bedingungen einer gänzlichen oder theilweisen Befreiung von Entrichtung derselben. Zahl der gänzlich oder theilweise Befreiten; Zahl der zu allen Beiträgen Verpflichteten.

Vorhandensein von Stipendien; Zahl und Bezüge der Stipendisten in Geld oder Naturgaben. Bestand und Wirksamkeit von Unterstützungsvereinen für dürftige Schüler des Gymnasiums. Zahl der unter den Schulbesuchenden erscheinenden Zöglinge einer Erziehungsanstalt.

Ertheilung des Unterrichts in lebenden Sprachen, besonders den Landessprachen, in der Musik, im Gesang, im Zeichnen, im Schönschreiben, in Leibesübungen, in anderen freien Lehrgegenständen.

Modalitäten und Ausdehnung der Theilnahme an diesem Unterrichte.

Auszeichnungen und Belohnungen an die Lernenden.

Zahl der im Jahre . . . . vorgekommenen bedeutendsten disciplinaren Ahndungen.

Zahl der im Gymnasium zugelassenen, aber nicht zum Besuche aller Lehrvorträge verpflichteten Schüler und Umfang ihrer Betheiligung am Unterricht.

Zahl der zur Prüfung erschienenen Privatstudirenden mit Angabe derselben nach Religionsverschiedenheit, Muttersprache und Angehörigkeit zu einer Erziehungsanstalt.

Stand der Lehrmittelsammlungen am Schluß des Jahres . . . .: α) Büchersammlung, β) Apparate für den physikalisch-chemischen Unterricht, γ) Lehrmittel für Naturgeschichte (zoologische Cabinete, Herbarien, Sammlungen von Mineralien und Krystallmodellen), δ) Hülfsmittel des geographischen Unterrichts (Wandkarten, Atlanten, sonstige Karten und Plane), ε) Hülfsmittel für den mathematischen Unterricht, ζ) Gegenstände zur Förderung des Unterrichts in der Musik, im Gesang, Zeichnen, Schönschreiben u. dgl., η) sonstige Sammlungen.

Zahl der von Schülern im Lesezimmer oder zu Hause benützten Bücher, nach ihrer Vertheilung unter die Hauptfächer des Wissens.

Bestand und Umfang sonstiger Lehrmittelsammlungen, welche von den Schülern des Gymnasiums benützt werden können.

Ergebnisse der Classification sämmtlicher am Schluße des Schuljahrs einer solchen unterzogenen Schüler: Schüler des Gymnasiums, welche den Anforderungen ihrer Schulclasse entsprochen oder nicht entsprochen haben.

Bei der Maturitätsprüfung wurden reif oder nicht reif befunden: Schüler der obersten Classe, Privatisten, Externe.

Von den Reifbefundenen wenden sich zu: den theologischen Studien, mit Angabe der verschiedenen Confessionen, bei den Katholiken als Welt- oder als Ordensgeistliche; der Medicin; den rechts- und staatswissenschaftlichen, den philologisch-historisch-philosophischen, den mathematisch-naturwissenschaftlichen, den höheren technischen Studien; anderen Berufszweigen.

Die ohne Maturitätszeugnis Abgehenden wenden sich zu: den theologischen Studien, mit der obigen Unterscheidung, den höheren technischen Studien, anderen Berufszweigen.

Vermögensstand (Grund- oder Hausbesitz, Activcapitalien, sonstiges Vermögen) des Gymnasiums am Ende des Jahres . . . .

Auf demselben haftende Passivcapitalien am Ende des Jahres . . . .

Einnahmen während des Jahres . . . .: Erträgnis der Realitäten. Zinsen der Activcapitalien. Schulgelder und andere Beiträge der Schulbesuchenden. Beiträge von Seiten des Staats, der Provinzen, Gemeinden, Corporationen, Privaten, sonstige.

Ziffer desjenigen Betrags, welcher hiervon für die Lehrmittelsammlungen insbesondere bestimmt erschien.

Ausgaben während des Jahres: Bezüge des Lehrpersonals, Ausgaben für eigenthümliche oder gemiethete Schullocalitäten, Ausgaben für die Lehrmittelsammlungen, Zinsen oder Tilgung von Passivcapitalien, sonstige.

VII. und VIII. enthalten wesentlich dieselben Kategorien für die **Darstellung der Realschulen und anderen Mittelschulen für gewerbliche Bildung im allgemeinen, sowie zum Nachweis über eine einzelne Realschule.**

Daß die Arbeit des statistischen Congresses bezüglich der Unterrichtsstatistik hiermit für abgeschlossen gelten konnte, beweist sowohl die stets häufigere Benützung der aufgestellten Formularien durch die officielle Statistik der einzelnen Länder, als auch das gänzliche Verschwinden der früherhin so lebhaft ventilirten Angelegenheit von der Tagesordnung des Congresses.

Weder die Versammlung in London (1860) noch jene in Berlin (1863) fand einen Anlaß, auf das Thema zurückzukommen. Erst in Florenz (1867) wurde aus dem Capitel der Specialschulen die Darstellung der Schulen für bildende Kunst und für Musik herausgegriffen und die Unterrichtsstatistik nach einer schon früher gegebenen Andeutung durch die Statistik der Bibliotheken, Archive, der sonstigen wissenschaftlichen und der wichtigsten Kunstsammlungen erweitert und ergänzt. *)

Beiderlei Gegenstände berühren die nächste Aufgabe des vorliegenden Werkes nur in sehr geringem Maße, weshalb die aufgestellten Formularien hier nicht zu reproduciren sind.

*) Den Anstoß zu diesen wohl durch nationale Verhältnisse in erster Linie herbeigezogenen Erörterungen bot P. Maestri, Director des statistischen Bureaus zu Florenz; in der Vorbereitungscommission waren noch die Archivdirectoren für Toscana und Venedig Bonaini und Gar und der Senator Fiorelli (aus Neapel) für die Entwerfung der Formularien thätig. An den Sectionsdebatten betheiligten sich vorzugsweise Cäsar Cantu, Prof. N. Bianchi, Philipp de Boni, Prof. J. C. Conestabile, Prof. A. Gemarelli, der Präsident des Mailänder Athenäums J. Sacchi, Prof. L. Cearabelli, Staatsrath M. Tabarrini, Prof. P. Villari und als der einzige Nicht-Italiener der Berner Professor Lombard. Im Plenum berichteten über Zeichnungsschulen, Kunstakademien und Musikconservatorien Villari und Martini, über Archive Müller, über wissenschaftliche Sammlungen Gemarelli, über Kunstsammlungen Villari, über Bibliotheken Bongi.

Nach einer ganz speciellen Richtung gedachte die Versammlung in Berlin der Schule bei ihren Beschlüssen über Morbilitäts- und Mortalitätsstatistik und verlangte, daß sämmtliche öffentliche und Privatschulen alljährlich Listen über die Erkrankungen und Todesfälle der Schulkinder und ein vollständiges Verzeichnis ihrer Schulräumlichkeiten (soweit sie für den Aufenthalt der Schüler und Schülerinnen bestimmt sind) nebst Beschreibung dieser Räumlichkeiten nach Lage, Größe, Ventilirung, Heizung und Erleuchtung einreichen und dieser Beschreibung die Angabe über die Zahl der Lehrer und Schüler, der täglichen Unterrichtsstunden, der Turnstunden und anderer körperlichen Uebungs- und Erholungsstunden, der Ferien u. s. w. hinzufügen, daß aber auch bei der Turnstatistik die Zwecke der Gesundheitsstatistik nicht aus dem Auge verloren werden mögen. *)

Endlich wurde auf der Versammlung des statistischen Congresses in Haag (1869) zwar ein Vorschlag zur neuerlichen Bearbeitung der Unterrichtsstatistik gemacht, aber als Anlaß zur Erneuerung bereits geschlossener Debatten zurückgewiesen. Wohl aber kamen die Delegirten der Regierungen auf dieser Versammlung überein, daß eine allgemeine europäische Unterrichtsstatistik auf Grundlage der in Wien angenommenen Formularien bearbeitet werden solle, und betrauten mich mit dieser gewiß höchst wichtigen Arbeit.

Da für jetzt selbstverständlich nur der erste Anfang zu dieser Arbeit gemacht ist, die einzige größere Privatarbeit auf diesem Gebiete, das Werk der Professoren A. Beer und Fr. Hochegger „die Fortschritte des Unterrichtswesens in den Culturstaaten Europas", nur erst Oesterreich, Frankreich, Rußland, Belgien und die Schweiz umfaßt, Engels Beiträge zu einer internationalen Unterrichtsstatistik nach den ersten Anfängen (Zeitschrift des k. preußischen statistischen Bureaus V. Jahrgang, S. 134 ff.) in das Stocken geriethen, endlich Riees special report of the present state of education in the united states and other countries **) seinen Gegenstand sehr unvollständig behandelt, so erübrigt nur, die statistischen Leistungen der einzelnen europäischen Staaten einer kurzen Rundschau zu unterziehen.

Ich beginne mit Oesterreich, dessen statistische Arbeiten auf diesem Gebiete stets besondere Anerkennung fanden und in ihren Formen jedenfalls als die ausgebildetsten erscheinen dürften, so daß einige Umständlichkeit in der Besprechung wohl gerechtfertigt erscheint.

Das Jahr 1848, mit welchem die durchgreifenden Reformen in allen Zweigen des österreichischen Unterrichtswesens begannen ***), traf die Statistik des Unterrichts noch auf der Stufe, welche ihr zwanzig Jahre früher bei der ersten Schöpfung einer amtlichen Statistik in Oesterreich angewiesen worden war. Aus den jährlichen Tabellen der Provincialstaatsbuchhaltungen (Länderrechnungsbehörden) für die nicht-ungrischen Länder wurden Uebersichten zusammengestellt, in welchen jede einzelne Unterrichtsanstalt mit der Zahl der Lehrer und Schüler, dem Aufwande, der Zahl der Stipendisten und dem Stipendienbetrage aufgeführt wurde. Für die ungarischen Länder liefen selbst diese spärlichen Nachweisungen nur sehr mangelhaft ein.

Mit der Neugestaltung des Unterrichts wurde auch jene der Unterrichtsstatistik in die Hand genommen. Als erster Gesichtspunct galt dabei, die Staatsbuchhaltungen so viel als möglich bei Seite zu lassen und dafür von den Directionen der Lehranstalten unmittelbar jährliche Ausweise zu verlangen. In dieser Art einigte sich die Direction der administrativen Statistik mit dem Ministerium für Cultus und Unterricht zur Hinaus-

*) Schon die Kraft- und Leistungsstatistik ist bei dem Turnwese n sehr lehrreich; aber der hygienische Zweck der Erhebungen läßt sich noch viel weiter ausdehnen, und in den Ländern, denen Turnschulen und Turnvereine fehlen, bestehen ähnliche Einrichtungen zur Ausbildung der körperlichen Kraft und Geschicklichkeit (z. B. in England die Yachtclubs, Rifle- und Volunteercorps, in der Schweiz die Schützenvereine, die Schwingerfeste u. s. w.).

**) Dieser Report erschien im J. 1867 zu New-York.

***) Vergl. meinen Artikel „Oesterreich" im V. Bde. der Encyklopädie, namentlich auf S. 272 ff., 407 ff., 483 ff., 538 ff.

gabe neuer Formularien, welche von den Directionen der höheren Lehranstalten und Mittelschulen jährlich nach Ablauf des Schuljahres auszufüllen und an die Direction der administrativen Statistik vorzulegen waren. Diese Eingaben, neben welchen den politischen Behörden noch die Nachweisung der Vermögensgebarung, der Einnahmen und Ausgaben jener Lehranstalten verblieb, bildeten das Material für die detaillirte Darstellung der Statistik jener Anstalten, welche schon in den Tafeln zur Statistik der österreichischen Monarchie für das Jahr 1851 auf 20 Foliobogen erwuchs und auch monographisch in einem Hefte der statistischen Mittheilungen (1. Jahrg. 4. Heft) bearbeitet wurde. *)

An einen weiteren Zweig des Unterrichtswesens, die Volksschule, konnte zunächst nicht Hand angelegt werden und demgemäß verblieb auch ihre Statistik noch längere Zeit in ungeänderter Form. Um jedoch wenigstens über den Bestand des Volksschulwesens in der östlichen Reichshälfte einige Sicherheit zu gewinnen, wurde im J. 1850 eine Detailerhebung der Volksschulen in Ungarn, der (damals bestandenen) serbischen Wojwodschaft und Kroatien-Slavonien veranstaltet, deren Ergebnisse, aus den Originaleingaben der einzelnen Schulen bearbeitet, im 3. Hefte des 2. Jahrgangs der statistischen Mittheilungen veröffentlicht wurden. **)

Gleichzeitig begann im J. 1850 die Redaction der Zeitschrift für österreichische Gymnasien und Realschulen die Zusammenstellung der seither in jedem Jahrgange wiederkehrenden Tafeln, welche gleichfalls auf den Mittheilungen der Directionen dieser Lehranstalten beruhen und mit der größten Mühe und Sorgfalt bearbeitet wurden.

Die Erfahrungen, welche sich bei der Bearbeitung des statistischen Tabellenwerks, wie bei der Vergleichung mit den Nachweisen der Gymnasialzeitschrift ergaben, boten Anlaß zu manchen Verbesserungen der Formularien, welche wieder im 2. bis 4. Bande neuer Folge der Tafeln (für 1852—1859), wie bei der Bearbeitung im 5. Hefte des 4. Jahrganges der Mittheilungen ***) verwerthet wurden.

Auf die Beschlüsse der Versammlung des dritten statistischen Congresses (Wien 1857) fußend, regte die Direction der administrativen Statistik im J. 1858 nicht allein neue Berathungen zur Vervollständigung der Formulare an, sondern konnte es auch unternehmen, die Statistik der höheren Lehranstalten und Mittelschulen nach dem vom Congresse approbirten Formulare zu bearbeiten. Diese Arbeit füllt das 1. und 4. Heft des 7. Jahrgangs der Mittheilungen. †)

Seit dem Jahre 1851 wurden auch die Schulen der Länder der ungarischen Krone immer mehr in die statistischen Ermittlungen einbezogen und fast jede der bisher erwähnten Publicationen brachte ein reiches Material zur Kenntnis jener Verhältnisse, welche sich jenseits der Leitha heranbildeten.

Als im J. 1863 die k. k. statistische Centralcommission in's Leben gerufen wurde, nahm sie sofort eine neuerliche Vervollständigung der Formulare für die höheren Lehranstalten und Mittelschulen vor, ††) und schritt dann auch zur Feststellung neuer Normen für jene Lehranstaltenkategorien, deren statistische Darstellung bisher hinausgeschoben worden war. Hierunter nahmen die Volksschulen den ersten Platz ein. Da die bisher

*) „Die höheren Lehranstalten und Mittelschulen Oesterreichs." Wien 1852

**) „Die Volksschulen in Ungarn, Kroatien, Slavonien und in der Wojwodschaft Serbien." Wien 1853.

***) Uebersichtstafeln zur Statistik Oesterreichs für 1851—1855 III. Heft (Bank, Verkehrsanstalten, geistige Cultur). Wien 1856.

†) Statistik der Lehranstalten des österreichischen Kaiserstaates für 1851—1857, bearbeitet von C. Schimmer, 1. und 2. Heft (eine auch jetzt noch sehr werthvolle Arbeit). Wien 1858.

††) Die Formularien bezüglich der Mittelschulen, welche auch von der Redaction der Gymnasialzeitschrift angenommen wurden, seit sechs Jahren sich trefflich bewährten und außerhalb Oesterreichs mannigfache Nachahmung fanden, mögen hier, als die nach meiner Ueberzeugung vollständigsten und zweckmäßigsten der bis jetzt in Verwendung stehenden, ihren Platz finden. (s. Tab. 1.)

Tabelle I.

Formular A für Gymnasien

(jährlich auszufüllen und vorzulegen)

Gymnasium zu . . . .

Lehrpersonal			In der Classe 1)	Oeffentliche Schüler beim Beginne des Schuljahrs	Von den gesammten Schülern waren am Ende des 2. Semesters				Ergebnisse der Classification am Ende des 2. Semesters				
Kategorie	geistlich	weltlich			öffentliche	Privatisten	im ganzen	Hievon sind Zöglinge (welcher) Erziehungs-Anstalt	entsprochen		nicht entsprochen		Kein Zeugnis
									Vorz.	1. Cl.	2. Cl.	3. Cl.	
									öffentl. Schüler jeder Schulclasse				
Director . .			I.										
Ordentl. Lehrer													
Katecheten . .			II.										
Supplenten .													
Nebenlehrer .			III.										
Summe .			IV.										
Von den ordentlichen Lehrern			V.										
geistlichen Standes (incl. Director und Katecheten)			VI.										
sind:			VII.										
Weltpriester			VIII.										
Ordensgeistliche, u. zwar:													
. . . .			Zusammen						Privatisten des ges. Gymnasiums				
Von den Supplenten geistlichen Standes sind:													
Weltpriester													
Ordensgeistliche, u. zwar:													
. . . .													

Muttersprache		Religionsbekenntnis	
der am Ende des 2. Semesters an der Anstalt befindlichen öffentlichen und Privatschüler			
Deutsch		Katholisch des lateinischen Ritus .	
Czecho-slavisch		Katholisch des griechischen Ritus .	
Polnisch		Katholisch des armenischen Ritus .	
Ruthenisch		Griechisch-orientalisch	
Slovenisch		Armenisch-orientalisch	
Serbisch und kroatisch		Evangelisch Augsburger Confession .	
Ungarisch (magyarisch)		Evangelisch helvetischer Confession .	
Italienisch		Unitarier	
Rumänisch		Israeliten	

1) Bei jenen Jahrgängen, welche in Parallelclassen zerfallen, ist jede der letzteren in einer besonderen Zeile aufzuführen.

Befanden sich unter der gesammten Schülerzahl am Ende des 2. Semesters Ausländer?
Welchen Staaten gehörten die einzelnen zu?
Welchen Rubriken der Muttersprache und des Religionsbekenntnisses wurden sie oben eingereiht?

Rückseite des Formulars.

Tabelle II.

Unterrichtssprache und Abgrenzung derselben nach Classen und Lehrgegenständen:

Lebende Sprachen, welche außer den Unterrichtssprachen am Gymasium gelehrt werden:

Schülerzahl am Ende des 2. Semesters	Betrag des halbjährlichen Honorars für einen Schüler

1. Landessprachen:
   a) unbedingt obligat welche?
   b) relativ obligat welche?
   c) frei . . . .

2. Sonstige . . . .

Nebengegenstände:
Musik . . . .
Gesang . . . .
Zeichnen . . . .
Turnen . . . .

Von der gesammten Schülerzahl am Ende des 2. Semesters waren:
Schulgeld Zahlende . . . .
Befreite . . . .
Gesammtbetrag des eingehobenen Schulgeldes fl. öst. W.
" der Aufnahmstaxen . . . . " " "
Zahl der Stipendisten . . . .
Gesammtbetrag der Stipendien . . . . . fl öst. W.
Zahl der Schüler, welche eine unentgeltliche Verpflegung in einem Institute, Seminar oder Collegium genießen (in welchem) . . . .

Lebensalter der Schüler am Ende des 2. Semesters
in der I. Classe.
mit Jahren . . . .
" " . . . .
" " . . . .
" " . . . .
" " . . . .
" " . . . .
in der VIII. Classe
mit Jahren . . . .
" " . . . .
" " . . . .
" " . . . .
" " . . . .
" " . . . .

Maturitäts-Prüfungsergebnisse.

Oeffentliche Schüler	Privat-Schüler	Externisten

Zur Maturitäts-Prüfung gemeldet . . . .
Zurückgetreten . . . .
Approbirt: vorzüglich reif . . . .
" reif . . . .
Reprobirt: auf ½ Jahr . . . .
" " 1 " . . . .
" " immer . . . .
Von den reif erklärten wendeten sich zu
der Theologie als Weltgeistliche . . . .
" " " Ordensgeistliche . . . . . .
der Rechts- und Staatswissenschaft . . . . . .
" Medicin . . . .
" philosophischen Facultät: historisch-philosoph. Studien
" philosoph. Facultät: mathematisch-naturw. Studien .
den technischen Studien . . . .
anderen Berufszweigen . . . .
unentschieden . . . .
Ohne Maturitäts-Prüfung giengen ab:
Von diesen wenden sich zu
der Theologie als Weltgeistliche . . . .
" " " Ordensgeistliche . . . .
anderen Berufszweigen . . . .
unentschieden . . . .

Das Formular A für Realschulen ist dem für Gymnasien vollkommen analog, mit den aus der Verschiedenheit der beiden Anstalten sich von selbst ergebenden Modificationen, indem namentlich zum Schlusse bemerkt wird:

Von den absolvirten Schülern wendeten sich:
zu technischen Studien . . . . .
" commerciellen Studien . . .
zur Vorbereitung für das Lehramt . .
zu anderen Berufszweigen . . . .

Tabelle III.

Formular B für

(Jedes fünfte Jahr auszu-

Gymnasium (Realschule)

Das Lehrpersonale nach Gehalts-Kategorien	Systemisirter Gehalt	Sonstige Bezüge	Dienstzeit	Erst seit 1850 angestellt		auf den Lehrer entfallen wöchentliche Lehrstunden
				mit	ohne	
	Gulden österr. Währ.			Ablegung der Lehramtsprüfung		
Allfällige Verbindung einer Lehrstelle mit einem anderen Dienstposten und das hierdurch erzielte Einkommen.						

Rückseite des

Bestand und Umfang von sonstigen Lehrmittelsammlungen, welche von den Schülern am Orte der Anstalt benützt werden können.	Bestand und Wirksamkeit von Unterstützungsvereinen für dürftige Schüler.

Gymnasien und Realschulen.

Tabelle IV.

füllen und vorzulegen)

zu . . . .

Nr.	Lehrzimmer: Länge	Breite	Höhe	Sonstige Bemerkungen über die Schullocalitäten	Lehrmittel-Sammlungen
	Wiener Fuß				
1					Lehrerbibliothek: Bände
2					Hefte
3					Stücke
4					Schülerbibliothek: Bände
5					Hefte
6					Stücke
7					Zahl der Inventarstücke:
8					Physikalische Apparate . . Stücke
9					Chemisches Laboratorium . „
					Zoologische Sammlung:
					Wirbelthiere . . . . „
					Andere Thiere . . . . „
					Sonst. zoolog. Gegenstände „
					Botanische Sammlung:
					Herbariumblätter . . . . Stücke.
					Sonst. botan. Gegenstände . „
					Miner. Sammlg: Naturstücke . „
					Krystallmodelle . . . . „
					Naturwissensch. Wandtafeln . „
					Geographie: Wandkarten . . „
					Atlanten . . . „
					Globen . . . . „
					Tellurien . . . „
					Mathematik: sterometr. Körper „
					Modelle für den Unterricht über Baukunst und Maschinenlehre „
					Sonstige Sammlungen an der Anstalt . . . . . . „

Formulars

Auszeichnungen und Belohnungen an die Lernenden.	Zahl und Art der in den Jahren . . . . bis . . . . vorgekommenen bedeutendsten disciplinaren Ahndungen.	Etwaige Abweichungen dieser Anstalt von den bestehenden Anordnungen über die Organisation einer solchen.

Tabelle V.

Formular für die

Summarische Ueberſicht des Zustandes

Schulbezirk	Zahl der Curazien	Zahl der Volksschulen												Zusammen
		directivmäßige											Nicht directivmäßig begründete und Nothschulen	
		Hauptschulen für				Erweiterte Trivialschulen (Pfarrhauptschulen) für			Trivialschulen für					
		Knaben mit Unterrealschulen	Knaben ohne Unterrealschulen	Mädchen	Knaben und Mädchen	Knaben	Mädchen	Knaben und Mädchen	Knaben	Mädchen	Knaben und Mädchen			

Schulbezirk	Zahl des Lehrpersonales													
	Directoren			Dirigirende Lehrer (Oberlehrer)			Katecheten		Lehrer an den					
									Unter-Realschulen			Hauptschulen		
	Weltgeistliche	Ordensgeistliche	Weltliche	Weltgeistliche	Ordensgeistliche	Weltliche	Weltgeistliche	Ordensgeistliche	Weltgeistliche	Ordensgeistliche	Weltliche	Weltgeistliche	Ordensgeistliche	Weltliche

Schulbezirk	Schulbesuch											
	Zahl der zum Besuch der Werktagsschulen verpflichteten Kinder			Zahl der Kinder, welche die Werktagsschule besucht haben, an den								
				Unterrealschulen			Hauptschulen			Trivialschulen		
	Knaben	Mädchen	zusammen	Knaben	Mädchen	zusammen	Knaben	Mädchen	zusammen	Knaben	Mädchen	zusammen

Tabelle VI.

Elementar-Schulen

der Volksschulen im Jahre 18 . .

Darunter nach Sprachen				Zahl dieser Schulen, in denen der Unterricht ertheilt wird				Zahl der mit diesen Schulen verbundenen						
			Gemischte [1]	ganzjährig und ganztägig	ganzjährig und halbtägig	halbjährig und ganztägig	halbjährig und halbtägig	Lehrerbildungs Anstalten	Industrialschulen für Mädchen	Gewerbsschulen für Lehrlinge	Wiederholungsschulen an Sonntagen	Obstbaumschulen	Bienenzuchtschulen	Seidenbauschulen

[1] Dieselben sind anmerkungsweise nach der Art, in welcher die Mischung stattfindet, zu sondern.

Zahl des Lehrpersonales																			
Lehrer an den			Unterlehrer an den									Summe des männlichen Lehrpersonales	Lehrerinnen		Unter-Lehrerinnen		Besondere Industrial-Lehrerinnen		Summe des weiblichen Lehrpersonales
Trivialschulen			U.-Realschulen			Hauptschulen			Trivialschulen										
Welt-Geistliche	Ordens-Geistliche	Weltliche	Welt-Geistliche	Ordens-Geistliche	Weltliche	Welt-Geistliche	Ordens-Geistliche	Weltliche	Welt-Geistliche	Ordens-Geistliche	Weltliche		Nonnen	Weltliche	Nonnen	Weltliche	Nonnen	Weltliche	

Schulbesuch.								Zahl der Schulgebäude				
Zum Besuch der Wiederholungsschulen Pflichtige			Die Wiederholungsschule Besuchende			Zahl der weltlichen Zöglinge in den Lehrerbildungs-Anstalten		eigene	gemiethete und unentgeltlich überlassene	Zusammen	Darunter in Bauzustande	
Knaben	Mädchen	zusammen	Knaben	Mädchen	zusammen	männlichen	weiblichen				gutem	mangelhaftem

noch immer von den Rechnungsbehörden der Länder gelieferten Summare bezüglich der Verläßlichkeit viel zu wünschen ließen, wurden diese Behörden der Nachweisung des Lehrstandes und der Frequenz ganz entbunden und nur zur Nachweisung des Geldaufwandes verhalten. An ihre Stelle traten die jährlichen Tabellen der Diöcesanbehörden, welche als unmittelbare Schulaufsichtsbehörden in der Lage waren, genau eingehende Aufnahmen zu pflegen.*) Diese sowohl verläßlicheren als erweiterten Nachweisungen haben zuerst im statistischen Jahrbuche für das Jahr 1864 und seither in den weiteren Jahrgängen desselben Verwendung gefunden.

Die Centralcommission begnügte sich auch mit dieser Arbeit noch nicht, sondern brachte neben der jährlich wiederkehrenden Erhebung eine in größeren Perioden durchzuführende Detailconscription des Volksschulwesens in Vorschlag, bei welcher für jede einzelne Schule ein Fragebogen (Questionnaire) zur Ausfüllung kommt.**)

*) Diese Formularien finden sich auf S. 260 und 261.

**) Der Inhalt dieses Fragebogens ist folgender:

Land . . . . Diöcese . . . . . .
Kreis . . . . Schuldistrict . . . . .

In dieser Kirchengemeinde bestehen folgende Schulen dieser Confession:

Zahl der Kinder von 6 bis 12 Jahren, welche zum Besuche dieser Schulen an den Werktagen gesetzlich verpflichtet sind:
in der eingeschulten Ortschaft . . . . . . Knaben . . . . Mädchen . . . .
" " " " . . . . " . . . . " . . . .
" " " " . . . . " . . . . " . . . .
" " " " . . . . " . . . . " . . . .
Zusammen in den eingeschulten Ortschaften: Knaben . . . . Mädchen . . . .

Zahl der in den nichteingeschulten Ortschaften befindlichen Kinder von 6 bis 12 Jahr
Knaben . . . . Mädchen . . . .
Gesammtzahl der Kinder von 6—12 Jahre: Knaben . . . . Mädchen . . . .

Zahl der Jugend von 12—15 Jahre, welche zum Besuche der Wiederholungsschule verpflichtet ist
in der eingeschulten Ortschaft . . . . . . Knaben . . . . Mädchen . . . .
" " " " . . . . " . . . . " . . . .
" " " " . . . . " . . . . " . . . .
" " " " . . . . " . . . . " . . . .
Zusammen in den eingeschulten Ortschaften: Knaben . . . . Mädchen . . . .

Zahl der Jugend von 12—15 Jahren in den nichteingeschulten Ortschaften:
Knaben . . . . Mädchen . . . .
Zusammen: Knaben . . . . Mädchen . . . .

Entfernung der Ortschaften
von der Schule.

Eingeschulte Ortschaften		Nicht eingeschulte Ortschaften	
Name	Entfernung in Stunden	Name	Entfernung in Stunden

Für jede einzelne Schule:

Ist die Schule eine
- Knabenhauptschule mit Unterrealschule? . . . .
- „ ohne „ . . . .
- Hauptschule für Mädchen? . . . .
- „ „ beide Geschlechter? . . . .
- Pfarrhauptschule? . . . .
- Directivmäßig begründete Trivialschule? . . . .
- Gehülfenstation?. . . . .
- Nothschule? . . . .

Wie viele Lehrzimmer hat die Werktagsschule? . . . .
Ist ein Prüfungssaal vorhanden? . . . .
Ist ein Turnsaal vorhanden? . . . .
Wie viele Classen zählt die Werktagsschule? . . . .
In wie vielen Abtheilungen der einzelnen Classen wird der Unterricht ertheilt? . . . . . .
In welchen Sprachen wird der Unterricht ertheilt? . . . .
Wird der Unterricht ertheilt: ganzjährig und ganztägig? . . . .
„ „ halbtägig . . . .
halbjährig „ ganztägig? . . . .
„ „ halbtägig . . . .

Lehrer und Lehrerinnen.

Name	Rang [1]	Stand: Welt- Geistliche	Stand: Ordens- Geistliche	Stand: Weltliche	Einkommen aus dem Schuldienste: baarer Gehalt	Einkommen aus dem Schuldienste: Naturalien in Geld berechnet [2]	Grundbestiftung: Ausmaß Joche	Grundbestiftung: Ertrag in Gulden öst. W.	Summe in Gulden öst. W.

[1]) Hier ist zu unterscheiden, ob die einzelnen Lehrer und Lehrerinnen den Rang eines Directors, dirigirenden Oberlehrers, Katecheten, Unterrealschullehrers, Hauptschullehrers, Trivialschullehrers, Unterrealschul-Unterlehrers, Hauptschulunterlehrers, Trivialschulunterlehrers, einer Lehrerin, Unterlehrerin oder Industriallehrerin bekleiden.

[2]) Wo eine adjustirte Schulfassion besteht, sind die in derselben angenommenen Werthe in diese Rubrik einzusetzen.

Kinder, welche die Werktagsschule besuchen, am Ende des Schuljahrs:
Knaben . . . . Mädchen . . . . Zusammen . . . .

Dieselben theilen sich

nach Religionsbekenntnissen in
- Katholiken des lateinischen (römischen) Ritus
- „ „ griechischen Ritus . . . . .
- „ „ armenischen „ . . . . .
- Griechisch-Orientalische . . . .
- Armenisch „ „ . . . .
- Evangelische Augsburger Confession . . . .
- „ helvetischer „ . . . .
- Unitarier . . . .
- Israeliten . . . .

nach der Muttersprache in
- Deutsche . . . .
- Czechen (Böhmen, Mährer, Slovaken) . .
- Polen . . . .
- Ruthenen . . . .
- Slovenen . . . .
- Serben und Kroaten . . . .
- Magyaren (Ungarn) . . . .
- Italiener . . . .
- Ladiner und Friauler . . . .
- Ostromanen (Walachen und Moldauer) . .

Wie viele Schulkinder der Werktagschule stehen im Alter:

unter 6 Jahren . . . . vom 9.—10. Jahre
vom 6.—7. Jahre . . . . „ 10.—11. „
„ 7.—8. „ . . . . „ 11.—12. „
„ 8.—9. „ . . . . „ über 12 Jahre

Findet ein Unterschied zwischen dem Besuche im Sommer und Winter statt, und wie groß ist derselbe? . . . .

Wie viel beträgt das Schulgeld jährlich für ein Kind? . . . .
„ „ „ „ im Ganzen? . . . .
„ „ Kinder sind vom Schulgelde befreit? . . . .
„ „ Gratisbücher wurden vertheilt? . . . .

Besteht bei der Werktagsschule auch eine Wiederholungs- oder Fortbildungsschule? . . . . .

Wird dieselbe abgehalten { am Sonntag? . . . . . . durch wie viel Stunden?
an Wochentagen? . . . . . . wie oft . . . . durch wie viel Stunden?

Wie viele Classen und Abtheilungen zählt dieselbe? . . . .
Welche Gegenstände werden gelehrt? . . . .
Wie viele Schüler besuchen dieselbe? männlich? . . . .
weiblich?. . . . .
Zusammen? . . . .

	Wie viele Schüler	Besonderes Unterrichtsgeld für 1 Schüler
Wird an der Schule auch gelehrt: Turnen?	. . .	. . .
Musik außer dem vorgeschriebenen Gesangunterrichte?	. . .	. . .
Zeichnen?	. . .	. . .
eine 2. oder 3. Landessprache?	. . .	. . .

	Wie viele Schüler	Besonderes Unterrichtsgeld für 1 Schüler
Steht mit der Schule in Verbindung eine Obstbaumschule?	. . .	. . .
„ Gartenschule?	. . .	. . .
„ Bienenzuchtschule?	. . .	. . .
„ Seidenbauschule?	. . .	. . .
„ weibliche Industrialschule?	. . .	. . .

Ist das Schulhaus ein eigenes? . . . .
„ „ „ „ gemiethetes?. . . . .
„ „ „ „ unentgeltlich überlassenes? . . . .
Wessen Eigenthum ist das Schulhaus? . . . .
Ist der Bauzustand des Schulhauses gut? . . . .
„ „ „ „ „ mittelmäßig? . . . .
„ „ „ „ „ schlecht? . . . .

Im Falle mit der Schule eine Unterrealschule verbunden ist.

Wie viel Schüler zählt
die 1. Classe der Unterrealschule? . . . . .
„ 2. „ „ „ ? . . . . .
„ 3. „ „ „ ? . . . . .
Zusammen . . . . . .

Specialisirung der Schüler der Unterrealschule in gleicher Weise, wie jene der Werktagsschule nach Religion, Muttersprache und Alter.

Wie viele Schüler?

Wird an derselben auch gelehrt:
Französisch? . . . .
Italienisch? . . . .
Sonstige Sprache? . . . .

Im Falle mit der Schule eine Lehrerbildungs-Anstalt in Verbindung steht.

Wie viele Classen und Abtheilungen zählt dieselbe? . . . .
Wie viel Unterrichtsstunden wöchentlich? . . . .
Wie viele Lehrer sind an derselben beschäftigt? . . . .
Wie viele weltliche Zöglinge enthält diese Anstalt? . . . .
„ „ geistliche „ „ „ „ . . . .

Diese jedes 10. Jahr vorzunehmende Erhebung wurde im J. 1865 zum erstenmale ausgeführt, und das eingelaufene Material bei der Direction der administrativen Statistik bearbeitet, woraus der ein Werk von nahezu 100 Druckbogen umfassende Schulkataster für die im Reichsrathe vertretenen Länder hervorgieng, dessen Drucklegung eben jetzt (1869) erfolgt.

Noch darf eine andere Leistung zur Statistik der Volksschule nicht vergessen werden. Zur Weltausstellung in London 1862 wurde auch eine Sammlung der wichtigsten Hülfsmittel und Ergebnisse des Unterrichts in Oesterreich veranstaltet, und hierzu lieferte der Direktor der administrativen Statistik drei Karten, auf welchen der Schulbesuch im Verhältnis zu den schulpflichtigen Kindern graphisch dargestellt war. Diese Karten erfreuten sich sowohl bei der Vorausstellung in Wien allgemeiner Anerkennung, als auch der Auszeichnung ehrenvoller Anerkennung in London, und ein gleiches für die Pariser Ausstellung geliefertes Object trug eine gleiche Auszeichnung davon.

Noch erübrigten jene Anstalten, welche bisher unter den Cumulativtitel „Besondere" nur lückenhaft und einzig mit der Lehrer- und Schülerzahl in den Nachweisungen Aufnahme fanden. Ebenso mußten die Normen festgestellt werden, in welcher Art die Lehr- und Erziehungsanstalten zu scheiden und jene Institute nachzuweisen sind, welche beiden Kategorien angehören, indem sie von externen und internen Schülern besucht werden. Auch für die Nachweisung solcher Anstalten, sowie der für specielle Fächer bestehenden Privatschulen wurde durch zweckmäßige Formulare Vorsorge getroffen und die erste darauf fußende Erhebung in den cisleithanischen Ländern für das Jahr 1866 im 2. Hefte des 15. Jahrganges der Mittheilungen aus dem Gebiete der Statistik abgedruckt*).

Auf diese Art ist für die Nachweisung der Einrichtung, des Lehrer- und Schülerstandes, dann der Unterrichtsergebnisse sämmtlicher Lehranstaltenkategorien in Oesterreich Vorsorge getroffen. Ergänzt werden dieselben durch die von den politischen Behörden jedes 5. Jahr zu liefernden Nachweisungen über den Geldaufwand, für welche die Centralcommission gleichfalls neue entsprechende Formulare entwarf, und für die möglichst rasche Veröffentlichung der gewonnenen Materialien sorgt das statistische Jahrbuch, das in weniger als Jahresfrist nach Ablauf des Gegenstandjahres erscheint und der Statistik des Unterrichts einen nicht unerheblichen Theil seines Inhalts widmet. Daneben bestehen die Tafeln zur Statistik, in fünfjährigen Perioden erscheinend, deren 8. Heft jedesmal die Statistik des Unterrichts enthält und nebst den Tabellen einen umfangreichen analytischen Text umfaßt.

Seit dem Jahre 1868 besteht für die Länder der ungarischen Krone eine eigene statistische Behörde, aber die Formularien für Schulstatistik, welche in Oesterreich im Gebrauche sind, wurden mit wenigen unerheblichen Abänderungen auch vom statistischen Rathe der östlichen Reichshälfte acceptirt und die treffliche Leistung, welche in dem 5. Hefte des 1. Jahrgangs der amtlichen statistischen Mittheilungen aus Ungarn über die Unterrichtsanstalten daselbst vorliegt, ist durchweg auf der Basis aufgebaut, welche die statistische Centralcommission schuf**).

*) Mittheilungen über österreichische Eisenbahnen, Bodenpreise, specielle Lehr- und Erziehungsanstalten, Wien 1868.

**) Magyarország Közoktatási statistikája, bearbeitet von I. Báuszi. Pest 1868. Sehr lehrreich ist namentlich das Ergebnis der Volksschulstatistik, welches der magyarischen Nationalität ungünstiger lautet, als die Ziffern, welche seinerzeit die vielgeschmähte österreichische Statistik in den Ländern der ungarischen Krone ermittelte.

Eine literarische Benützung der amtlichen statistischen Publicationen über Unterrichts-Statistik der österreichisch-ungarischen Monarchie fand in größerem Umfange bisher nur zweimal Statt: in meinem oben citirten Aufsatze in dieser Encyklopädie und in dem ersten Bande des Beer-Hochegger'schen Werkes, welcher im Jahre 1867 erschien und auf S. 261—694 Oesterreich behandelt. *)

In Preußen wurden regelmäßige statistische Nachrichten über die Gymnasien auch bereits im J. 1830, über die Progymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen aber erst im J. 1853 eingeführt. Eine Verordnung vom 31. Dec. 1859 schrieb neue Formularien vor, durch welche zugleich die Vorschulen und die gegenseitigen Verhältnisse der verschiedenen Kategorien von höheren Schulen in den Kreis der Berechnung gezogen wurden. Diese Tabellen weisen die Frequenz auch nach den Semestern gesondert nach, während die österreichischen nur jene Schülerzahl, welche am Beginn und am Ende des Schuljahrs sich vorfand, ermitteln und nur die letztere Ziffer, als die Zahl der im ganzen Jahre der Schule angehörenden Zöglinge, näher analysiren. In jeder Tabelle finden sich:

Zahl der Lehrer:
- wissenschaftliche Lehrer:
  - Directoren,
  - Oberlehrer,
  - Katecheten,
  - Ordentliche Lehrer,
  - Hülfslehrer,
- Ortsgeistliche als aushelfende Religionslehrer,
- Probecandidaten,
- technische Lehrer,

Frequenz der Schüler nach Classen. **)
darunter Novizen

Sonderung nach der Confession
" " Heimathsberechtigung { einheimische, auswärtige, ausländische.

Sehr lehrreich ist die Darstellung des Abgangs während des Jahres
mit dem Maturitätszeugnis (nach Absolvirung der obersten Classe)

ohne dasselbe (vor Absolvirung der obersten Classe):
- auf andere Gymnasien,
- auf Progymnasien,
- auf Realschulen { 1. / 2. } Ordnung
- auf höhere Bürgerschulen.

durch Tod
zu anderweitiger Bestimmung.

Das Patronatsverhältnis wird eben so nachgewiesen, wie dies in Oesterreich geschieht.

Eine amtliche Berichterstattung über die Statistik der Maturitätsprüfungen wurde für die Gymnasien schon im J. 1822, für die Reallehranstalten aber erst im J. 1859 angeordnet, das gegenwärtig übliche Formular mit Circularverordnung vom 12. Jan. 1856 vorgezeichnet. ***) Sie unterscheidet die Reiferklärten nach ihrem Verhältnis zur Schule (Schüler und Externe), nach dem Alter und den künftigen Berufsfächern.

Eben so werden die Lehrer nach der Kategorie der bestandenen Befähigungsprüfung, pro rectoratu, pro facultate docendi, pro loco etc. und den Hauptfächern derselben, endlich nach den Besoldungsstufen und den Pensionsverhältnissen gesondert.

*) Sehr viel statistisches Material und einzelne locale Bearbeitungen desselben bietet auch die Programmliteratur dar, für welche das Programm des Marburger Gymnasiums für 1868 f. ein schmerzlich vermißtes Repertorium liefert.

**) Wo eine Classe in mehrere Cötus getheilt ist, wird jeder abgesondert nachgewiesen.

***) Die Nachweisungen erstrecken sich früher noch auf jene Maturitätsadspiranten, welche an den Universitäten selbst pro immatriculatione geprüft wurden.

Eigene Tabellen bestehen schließlich für die Schulerhaltungskosten, sowohl nach dem Gesammtaufwande, als nach seiner Vertheilung unter die verschiedenen Beitragspflichtigen, wobei die Schulgeldsätze besonders namhaft gemacht erscheinen.

Bezüglich der Volksschulen wurde vom J. 1822 an durch Hoffmann eine jährliche Nachweisung eingeführt, welche aber nur die Zahl der Schulen, der Lehrenden (festangestellte Lehrer, Hülfslehrer, Lehrerinnen), der schulbesuchenden Knaben und Mädchen umfaßte. Im J. 1837 nahm man auch die Schullehrerseminarien, im J. 1858 die Privatschulen, Gewerbe- und Kunstschulen, Ackerbau- und Handelsschulen, Sonntagsschulen und Kleinkinderbewahranstalten (mit gleicher Dürftigkeit der Rubriken) in die Zusammenstellung auf. Erst vom 1. Jan. 1859 wurden die Tabellen über die Volksschulen wesentlich erweitert und verbessert. Sie umfassen seither (u. zw. mit steter Sonderung der Städte und des offenen Landes): Zahl der öffentlichen Schulen jeder Confession, der an ihnen vorhandenen Classen, angestellten Lehrer und Lehrerinnen, der innerhalb eines Trienniums erledigten Stellen und der Wiederbesetzungen (durch bereits Angestellte, Literaten, im Seminar oder nicht im Seminar vorgebildete Candidaten); Zahl der schulpflichtigen und schulbesuchenden Knaben und Mädchen jeder Confession; — Zahl der concessionirten Privatschulen, ihrer Classen und Zöglinge, nach der Confession gesondert; — Betrag des Lehrergehalts im Ganzen und Quellen desselben; Verbesserungen im letzten Triennium; — anderweitige Leistungen der Verpflichteten für die Schule, mit besonderer Ausscheidung der Kosten für Baulichkeiten; Schulgeldsätze; — statutarische Verhältnisse, Vermögen, Einnahmen und Ausgaben (nach Rubriken) der Pensions-, der Wittwen- und Waisenkassen; Zahl der Pensionäre; Summe der Pensionen.

Im J. 1864 wurde auch noch die Erhebung der Muttersprache aller Schüler der öffentlichen Volksschulen, der Unterrichtsverhältnisse jener schulpflichtigen Kinder, welche die öffentliche Schule nicht besuchen, endlich die Abstufungen der einzelnen Lehrergehalte beigefügt.

Aus den erwähnten Erhebungen erwuchs die Schultabelle, welche anfänglich nur in Hoffmanns kleinen Schriften*) und in einer Abhandlung Dieterieis**) weiter benützt wurde, von 1849—1858 jedes 3. Jahr in den „Tabellen und amtlichen Nachrichten über den preußischen Staat" zur Veröffentlichung gelangte***) endlich auch für Dieterieis statistische Uebersicht des höheren öffentlichen Unterrichts im preußischen Staate†) die Grundlage bildete. Das gesammte Zahlenmaterial jener Schultabellen für die Zeit von 1822—1864 stellte endlich Engel in dem höchst werthvollen Aufsatze „Beiträge zur Geschichte und Statistik des Unterrichts im preußischen Staate" in der Zeitschrift des k. preußischen statistischen Bureaus, IX. Jahrgang S. 99—116, zusammen, und begründete hiermit zugleich den Beschluß, die Schultabelle vollständig aufzulassen, weil die seit 1859 wesentlich verbesserten und erweiterten Erhebungen auch eine würdigere Art der Veröffentlichung fanden.

Wahrhaft mustergültig ist die wissenschaftliche Bearbeitung des Inhalts aller dieser Tabellen, soweit derselbe nach rückwärts verfolgt werden konnte, in dem Buche Wieses

*) Hieher gehören besonders folgende drei:

a) Uebersicht des Zahlenverhältnisses der schulfähigen Kinder zu denjenigen, welche wirklich Unterricht in öffentlichen Schulen erhalten, im J. 1840.

b) Zahlenverhältnisse der Gymnasien, Progymnasien und höheren Bürgerschulen im preußischen Staate von 1831—1841.

c) Uebersicht der Seminarien zur Bildung von Elementarschullehrern im preußischen Staat im J. 1840.

**) Statistische Uebersicht des öffentlichen Unterrichts im preußischen Staate im J. 1816 und 1846 im I. Band der „Mittheilungen des statist. Bureaus zu Berlin" (1848).

***) Bd. II. (für 1849) Berlin 1851; für 1852 (erschien 1855), für 1855 (erschien 1858), für 1858 (erschien 1860).

†) Mittheilungen 2c. VI. Band. Berlin 1853, S. 1 ff.

„Das höhere Schulwesen in Preußen", Berlin 1864, welches in fünfjährigen Perioden fortgesetzt werden soll und zugleich eine Fülle historischer Notizen über jede einzelne Lehranstalt enthält. *) Eben so veröffentlichte das Ministerium der Unterrichtsangelegenheiten im J. 1864 und im J. 1867 „statistische Nachrichten über das Elementarschulwesen" für je ein Triennium, welche auch die wichtigsten relativen Ziffern bringen. Wie für den Inhalt der alten Schultabelle, hat schließlich Engel auch für sämmtliche Angaben, welche sich in jenen beiden Werken finden, eine gesichtete, ergänzte und systematisch geordnete Zusammenstellung geliefert, welche als Fortsetzung der oben citirten „Beiträge" auf S. 153—211 des IX. Jahrganges seiner Zeitschrift erschien und die erforderlichen Berechnungen durchgehends den gegebenen Zahlen sofort folgen läßt.

Verhältnismäßig unbedeutend ist, was in den annectirten Ländern bisher für Schulstatistik geschah. In Hannover wird bezüglich des Volksschulwesens nachgewiesen: Zahl der Schulverbände, der Elementar- und der gehobenen Schulen und ihrer Classen; Zahl und Confession der Schulkinder mit besonderer Hervorhebung dieser Zahl in den von einem einzigen Lehrer versehenen Schulen; Gesammtertrag des Schulgelds; Zahl der Lehrerstellen mit oder ohne Kirchendienst, mit Unterscheidung der Patronats-, Wahl- und sonstigen Schulen; Gesammteinnahme der Lehrer in Geld und in Naturalien, Vertheilung der Lehrer auf die Gehaltsstufen, Antheil der verschiedenen Schulstellen am Schulgelderträge. Bezüglich der Gymnasien, Progymnasien und höheren Bürgerschulen beschränkt sich die Nachweisung auf die Zahl der Schüler, der Classen und der ordentlichen Lehrer, sowie auf die Zahl und Confession, die Familienverhältnisse und das Alter der Reiferklärten, ihr künftiges Studienfach und den künftigen Studienort, auf die Gesammtkosten jener Anstalten und die Beitragsquellen, die Abstufungen der Lehrerbesoldungen und die Schulgeldsätze. Die Lehrerseminare werden auch in Vergleichung gestellt mit der Zahl der Lehrerposten, für welche das Seminar vorzubilden hat. Eine Zusammenstellung dieser Daten fand nur für das J. 1866 in der Zeitschrift des k. statistischen Bureaus zu Hannover, Jahrgang II. S. 69 ff. und III. S. 3. ff. statt. **) — In Kurhessen fanden über Schulzustände nur vereinzelte Erhebungen zu administrativen Zwecken statt, eine statistische Bearbeitung des Materials trat nicht an die Oeffentlichkeit. Eben so wenig wurden solche Arbeiten über Frankfurt***), Nassau †) und Schleswig-Holstein††) bekannt.

Auch im Königreich Sachsen gehörte bis zur jüngsten Zeit die Schulstatistik zu den mindest cultivirten Partieen der Arbeiten des stets so thätigen Bureaus. Für die Volksschulen besteht das jährlich eingesammelte Material aus den sogenannten Kirchenzetteln, welche nebst den Daten über Bevölkerungsbewegung noch die Anzahl der Schulen (Haupt- und Nebenschulen), Lehrer und Schüler in jedem Orte namhaft machen. Das statistische Material für die Mittelschulen wurde bisher nur den Jahresberichten derselben entnommen. Doch ist das Bureau eben im Begriffe, diese Lücken auszufüllen. — Publicirt wurde bisher: die Zahl der im J. 1830 angestellten Lehrer †††), die Lehrer-

*) Einen Auszug aus diesem Buche bildet im wesentlichen der Artikel „zur Statistik der höheren Schulen und der Schulfrequenz in Preußen" im VI. Bande der Encyklopädie S. 936 bis 956.

**) (Kohlrausch) das höhere Schulwesen im Königreich Hannover, 1855, bietet nur vereinzelte Notizen. Hauptpuncte der Statistik des Volksschulwesens im J. 1855 im III. Bande der Encyklopädie S. 329, 330.

***) Einzelne Daten stellte nach den Jahresberichten Palbamus im II. Bande der Encyklopädie, S. 516 - 518, zusammen.

†) Das Beste über Statistik der Volksschulen bietet Firnhaber im V. Bande der Encyklopädie, S. 54, 55.

††) Kolster giebt nur Einzelnes zur Statistik der Gelehrtenschulen im VII. Bande der Encyklopädie, S. 713, 714.

†††) Mittheilungen des statistischen Vereins für 1831 S. 53.

und Schülerzahl der katholischen Schul- und Bildungsanstalten im J. 1831 *), Benützung der Volksschulen in den Jahren 1847—1849 **), die etwas umfassenderen „Beiträge zur Statistik der Volksschulen im J. 1860" ***), und die Schülerfrequenz der Gymnasien 1853. †) Eine summarische Darstellung des Unterrichtswesens in Sachsen und seiner Erfolge wurde aus Anlaß der pariser Weltausstellung im J. 1867 vom Unterrichtsministerium veröffentlicht. ††)

In den thüringischen Staaten wurde der Schulstatistik erst in jüngster Zeit größere Sorgfalt zu theil, da nämlich der Leiter des gemeinsamen statistischen Bureaus in Jena, Prof. B. Hildenbrand, im J. 1868 eine Reform anbahnte, †††) während bis dahin nur von den Pfarrämtern jährlich die Zahl der Schulen, der Lehrer und Schüler (nach dem Geschlechte), aber ohne Unterscheidung der Volksschulen und Mittelschulen, erhoben wurde. Bloß in Sachsen-Altenburg ließen sich die Volksschulen nach ihren Stufen specificiren, wogegen für Schwarzburg-Rudolstadt nicht einmal die Gesammtziffer der Schüler zu ermitteln war. Was er aus dem gebotenen Material gewinnen konnte, hat Hildebrand in seiner „Statistik der Volksschulen" S. 34—50 für das J. 1866 auf das trefflichste zusammengestellt, so wie er auch in der Altenburger Zeitung (1867 Nr. 80) eine kurze Gymnasialstatistik Thüringens nach den Programmen der Jahre 1835—1864 veröffentlichte. Sehr schätzenswerth ist nebstbei die Statistik des gesammten Unterrichtswesens im Herzogthum Gotha, welche Heß auf Grundlage eigener Erhebungen für das J. 1866 bearbeitete, und eine gleiche Arbeit über die Volksschulen des Herzogthums Koburg für 1864 und 1865, wie auch die Festschriften der Mittelschulen und die Jahresberichte des Lehrerseminars zu Gotha viel statistisches Material enthalten. *†)

Eine Uebersicht der in Anhalt vorhandenen Unterrichtsanstalten, ihrer Lehrkräfte und ihres Besuchs wurde zum erstenmale in Nr. 6 der Mittheilungen des herzoglichen statistischen Bureaus S. 21—28 versucht. Bei jeder Kategorie von Schulen ist die Zahl der Classen, der Lehrer, der Schüler und Schülerinnen, der wöchentlichen Unterrichtsstunden (im Sommer und im Winter, obligatorische und facultative), der Lehrzimmer, der (zur Universität und zu andern Lebensberufen) Abgegangenen aufgeführt, woran A. Lange einzelne weitere Berechnungen knüpft.

Für Braunschweig fanden Erhebungen über das Schulwesen bisher nur in den Jahren 1854 und 1868 statt. Sie umfassen bezüglich der Landschulen die Zahl der Anstalten und Lehrstellen, die Patronatsverhältnisse, die Zahl der Hülfslehrer und Schüler, das Einkommen der Lehrer nach den hauptsächlichsten Rubriken, die Ziffer und den Pensionsbetrag der emeritirten Lehrer; bezüglich der Stadtschulen auch die Zahl der Classen, den Schulgeldbetrag, die Unterscheidung der Lehrer und Zöglinge nach dem Geschlechte; für die Landeshauptstadt die weitere Unterscheidung der Lehrer nach Gehaltsstufen, der Zöglinge nach Schulclassen, das Alter der letzteren und ihre Jahresbewegung; bezüglich der Gymnasien die Kategorien der Lehrer, die Schülerzahl, die verschiedenen Hauptrubriken der Einnahmen und Ausgaben, die Schulgeldsätze. *††)

*) Mittheilungen rc. für 1833 S. 27.

**) Statistisches Jahrbuch für 1853 S. 58.

***) Zeitschrift des statistischen Bureaus zu Dresden, VIII. Jahrg. S. 127—142.

†) Statistisches Jahrbuch für 1853, S. 555.

††) Exposé über den Stand des öffentlichen Schulwesens im Königreich Sachsen, Dresden 1867.

†††) Vrgl. den höchst werthvollen Aufsatz „Statistik der Volksschulen in Thüringen" im 1. Hefte des X. Bandes der Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik.

*†) Der VII. Band der Encyklopädie bringt ein Resumé der statistischen Feststellungen für das gothaische Volksschulwesen (S. 504, 505) und die Gelehrtenschulen des Herzogthums (S. 505 f.) von Kehr, einzelne statistische Notizen über die anderen sächsisch-thüringischen Gebiete.

*††) Für 1854 wurden die Ergebnisse in den Mittheilungen des statistischen Bureaus Nr. 4

Ueber Statistik der Volks- und Mittelschulen Meklenburgs erfloß (wenn man von einer Abhandlung über den Bildungsstand der Recruten für 1852—1856 im 2. Hefte des I. Bandes und für 1857 und 1858 im 3. Hefte des III. Bandes der „Beiträge zur Statistik Meklenburgs" absieht) bisher keine officielle Publication; die Programme der Gymnasien enthalten in ihren Schulnachrichten auch statistische Daten. *) — Eine amtliche Veröffentlichung über die Volks- und Mittelschulen des Großherzogthums Oldenburg findet sich im Hof- und Staatshandbuche für 1856 (Theil II. S. 128 ff.) und enthält für die Volksschulen die Bestandtheile der Schulachten, die Zahl der Schulen, Lehrer und Schüler, für die Mittelschulen die Zahl der Lehrer, Classen und Schüler und den Betrag des Schulgelds, sämmtlich nach Daten des Jahres 1855. Die Daten des Jahres 1867 finden sich im Jahrgange 1868 des „Gesellschafters" S. 133. **)

Erhebungen über die Verhältnisse der hamburgischen Schulen wurden in umfassender Weise zuerst auf Veranlassung der am 13. März 1848 niedergesetzten Rath- und Bürgerdeputation gemacht und von dem Schulausschusse der constituirenden Versammlung benützt. Im J. 1863 ließ die neueingesetzte interimistische Oberschulbehörde ähnliche Erhebungen vornehmen, deren Resultat der Mittheilung des Senats an die Bürgerschaft über ein neues Schulgesetz beigegeben wurde. Da dieses Gesetz bisher nicht zu Stande kam, so erneuerte und erweiterte jene Oberbehörde im J. 1868 die Erhebungen, welche nunmehr umfassen:

Gattung, Lage und Miethwerth der Schule, räumlicher Inhalt jedes Lehrzimmers, Alter, Bildungsgang mit Amtsdauer der Schulvorsteher, Alter, Bildungsgang, Lehrstundenzahl und Besoldung der Lehrer;

Classenzahl, Zahl, Lebensalter, Confession der Schüler jeder Classe; Zahl der Unterrichtsstunden für jeden Gegenstand; Schulgeld, Nebenkosten, Freischüler; Umfang der Schulferien.

Eine statistische Bearbeitung der Resultate für das erste Quartal 1869 wurde vom statistischen Bureau der Deputation für directe Steuern in sehr sorgsamer und lichtvoller Weise ausgeführt. ***)

Auch in Lübeck forderte das neue Oberschulcollegium für das J. 1866 Berichte von den Vorstehern der einzelnen Schulen. Dieselben umfassen an statistischen Daten: Zahl der Lehrer und Lehrerinnen; Zahl der Classen oder Abtheilungen; Zahl der Schüler nach Geschlecht, Confession und Domicil; Bodenfläche und kubischer Inhalt jedes Lehrzimmers; Schulgeld, regelmäßige Nebengebühren, Freischüler; Beiträge aus Staats- oder andern Mitteln.

Die Ergebnisse für die Stadt und ihre Vorstädte bearbeitete der Verein für lübische Statistik etwas detaillirter. †)

Die amtlich publicirten Nachweise zur Statistik des bremischen Schulwesens beziehen sich nur auf die Zahl der Schulen (öffentliche, private), Classen, Lehrer (Classenlehrer, Fachlehrer; männlich, weiblich), Schüler und Schülerinnen, und die Ausgaben

veröffentlicht. Hieraus stammt auch die Zusammenstellung, welche J. H. Ch. Schmidt im I. Bande der Encyklopädie S. 739 ff. mittheilte.

*) Aus denselben stellte das „gemeinnützige Archiv" im II. und III. Heft S. 88 und 185 die Frequenz der Gymnasien und Realschulen für 1850 S. 136, die Uebersicht der Entlassungen aus der Prima zu Wismar für 1794—1850, und aus den Personalangaben des Staatskalenders im XV. Heft S. 584 die Zahl der Lehrer an den Stadtschulen des Großherzogthums Schwerin von 1780—1850 zusammen. Nur sparsam konnten deshalb auch die statistischen Notizen sein, welche in die Darstellung der Schulverhältnisse Meklenburgs im IV. Bande der Encyklopädie (S. 632, 633, 642, 646, 648) verwebt sind.

**) Eine Abhandlung über das Diensteinkommen der Volksschullehrer pro 1866 veröffentlichte das „Magazin für die Staats- und Gemeindeverwaltung" Band VII. S. 282.

***) Statistik des hamburgischen Staats, Heft II., S. XLI—LV. und 117—130.

†) Statistisches Jahrbuch Lübecks für 1864 und 1865, S. VIII. IX und 46—49.

des Staats für das Schulwesen. Die Daten für 1848 und 1864—1867 wurden von dem statistischen Bureau zusammengestellt und mit einer lehrreichen Einleitung versehen. *)

Für Bayern nahm schon v. Hermann, welcher selbst dem Lehrstande auf allen seinen Stufen angehört hatte, die Schulstatistik energisch in die Hand. Doch gelang es bis jetzt nicht, die Erhebungen über die Volksschulen weiter auszudehnen, als auf Zahl der Schulen, der Lehrer (nach dem Geschlechte und nach Kategorien) und der Schüler und Schülerinnen (in Werktags- und Feiertagsschulen), alle nach Confession geschieden, auf eine detaillirte Nachweisung der Einnahmen (aus Staats- und Kreisfonds, aus Gemeindemitteln, aus Stiftungen, aus Schulgeldern, von verpflichteten Privaten, sonstige) und Ausgaben (Personalbedarf nach Classen der Lehrer-, Verweser- und Gehülfengehalte, Realbedarf), Zahl und Bauwerth der Schulhäuser. Bezüglich der Lehrerseminarien werden Lehrer (nach Kategorien), Schüler jedes Curses (nach Confessionen), Einnahmen und Ausgaben nachgewiesen. Für die Mittelschulen muß mindestens die Zahl der Lehrer, die Zahl, Confession, Classenvertheilung und Jahresbewegung (speciell: in der Unterclasse aufgenommen, zurückgewiesen; bei der Schlußprüfung der Oberclasse bestanden, zurückgewiesen; von derselben dispensirt) der Schüler, die Summe der Einnahmen (aus dem eigenen Vermögen, aus Schulgeldern, aus Beiträgen der Gemeinden, der Stiftungen, des Staats) und Ausgaben (auf Personalbedarf, auf Realbedarf, auf Passivreichnisse) nachgewiesen werden; viele Jahresberichte enthalten ein bedeutend reichhaltigeres Material. Für die Industrieschulen, Zeichnungsschulen, Schulen der Gebrechlichen u. s. w. bestehen abgesonderte Nachweisungen; auch die Privatanstalten werden einer abgesonderten Erhebung unterzogen, bei welcher die genaue Feststellung des Zwecks jeder Anstalt und der Eintrittsbedingungen, der Jahresgebühr und der Freiplätze sehr dankenswerth erscheint. — Den umfangreichen Tabellen über den Stand sämmtlicher Anstalten für Unterricht und Erziehung von 1833—1863, welche Hermann veröffentlichte **), ist zwar nur ein sparsamer Text beigegeben, doch enthält die zweite derartige Veröffentlichung wenigstens für die Volksschulen auch die wichtigsten relativen Zahlen.

In Württemberg wird erst seit 1865 jährlich eine Statistik des Unterrichts- und Erziehungswesens durch das Ministerium des Kirchen- und Schulwesens veröffentlicht und dem Staatsanzeiger beigegeben. ***)

In derselben findet sich für die Volksschulen, und zwar nach Confessionen gesondert, nachgewiesen:

Zahl der Schulen, Gemeindeschulen, freiwillige Confessionsschulen; Elementarschulen, gehobene Schulen; Werktagsschulen, Abend- und Sonntagsschulen, mit der Volksschule verbundene Zeichen- und Industrieschulen; Zahl der Classen; — Zahl der ständigen und unständigen Lehrerstellen (nach Gehaltsstufen und der Betheiligung und Nichtbetheiligung am Meßnerdienste); — Zahl der angestellten Lehrer (nach Kategorien), der im letztverflossenen Jahre eingetretenen Erledigungen (durch Versetzung, Austritt, Pensionirung, Tod) und Besetzungen (mit bereits Angestellten, mit Candidaten); Zahl der Lehramtscandidaten (noch nicht geprüft, mit dem Zeugnisse der ersten, der zweiten Prüfung versehen; verwendet, beurlaubt, außerdem unverwendet); — Zahl der schulbesuchenden Knaben und Mädchen; — Aufwand; ständiger, außerordentlicher; auf Per-

*) Zur Statistik des bremischen Staates, Bremen 1865, S. XV—XX. und 88—93; Bremen 1867, S. V. und 27—31. Jahrbuch für die amtliche Statistik des bremischen Staates, I. Jahrg. 2. Heft. Bremen 1868, S. XXVII—XXXII. und 147—151.

**) Beiträge zur Statistik des Königreichs Bayern, V. Heft, München 1855 und XIV. Heft (München 1866), jenes mit 100, dieses mit 48 Folioseiten. Auf ersterem beruht, was Hopf im I. Bande der Encyklopädie an Schulstatistik Bayerns bringt.

***) Nr. 52 und 288 für 1865, Nr. 113 für 1866, Nr. 143 für 1867, Nr. 146 für 1868.

sonalbedarf, auf sachliche Erfordernisse; aus Schulgeldern, Stiftungen, Gemeindemitteln, Staatsmitteln, sonstigen Bezugsquellen; — Vermögen, Einnahmen und Ausgaben der Lehrerpensionskasse (nach Rubriken), Personalstand der Beitragspflichtigen, der Pensionäre — nach Abstufungen der Pensionsbeträge — und der Unterstützungen;

Zahl der Privatunterrichtsanstalten, ihrer Lehrer und Schüler.

Die Industrieschulen, Waisenhäuser, Taubstummen- und Blindenanstalten werden abgesondert nachgewiesen.

Für die Mittelschulen werden nachgewiesen: Zahl der Classen, der Lehrer (provisorische, definitive), der Schüler nach Confession und Staatsangehörigkeit; Specification der Jahresbewegung im Schülerstande, Berufswahl der Reiferklärten, Jahresbewegung in den Lehrerstellen, Ergebnis der Lehrbefähigungsprüfung, Aufwand und Quellen seiner Bestreitung.

Sehr interessant ist die statistische Verarbeitung dieser Daten für das Jahr 1865 in Culls „Beiträge zur Statistik des Unterrichtswesens *)," worin Württemberg stets mit Hannover verglichen wird.

Statistische Arbeiten über die Volks- und Mittelschulen der Großherzogthümer Baden und Hessen wurden bisher nicht veröffentlicht. Nur als Ende August 1867 dem badischen Landtage ein Gesetzesentwurf über den Elementarunterricht vorgelegt wurde, enthielten sowohl die Begründungen desselben als der Commissionsbericht der zweiten Kammer (erstattet 4. Dec. 1867) mancherlei statistische Notizen über die Volksschulen und den Lehrerstand. **) Im III. Band der Encyklopädie hat K. Strack die Hauptpuncte der Schulstatistik für das Großherzogthum Hessen bezüglich des Jahrs 1860 sehr fleißig zusammengestellt. (S. 514 und 515 für die Volksschulen, S. 518 für die Gymnasien, S. 527 für die Realschulen.)

Die Cantone der schweizerischen Eidgenossenschaft schenken seit drei Decennien dem Unterrichtswesen ganz vorzugsweise Beachtung, weshalb sich auch in den jährlichen Verwaltungsberichten der Regierungsräthe an die Großräthe meist sehr eingehende Angaben über die Entwicklung des öffentlichen Unterrichts finden. Nur die Halbcantone Obwalden und Appenzell Inner-Rhoden veröffentlichten bisher ihre Berichte nicht; Nidwalden und Glarus publiciren solche für dreijährige Perioden. Eine vollständige Sammlung dieser Berichte für die ganze Zeit ihres Erscheinens gehört zu den größten Seltenheiten, weil die Druckauflage in der Regel eine ziemlich kleine ist. Desto dankenswerther erscheint eine Arbeit, welche die schweizerische statistische Gesellschaft unter Mitwirkung des eidgenössischen statistischen Bureaus lieferte: ein Auszug aus den sämmtlichen Berichten und Staatsrechnungen, soweit die ziffermäßigen Angaben das Unterrichtswesen betreffen, für die Jahre 1864 und 1865 ***) In den Berichten des Bundesraths an die Bundesversammlung kann von Unterrichtsangelegenheiten nur in sehr beschränktem Maße die Rede sein, da mit Ausnahme des eidgenössischen Polytechnicums keine derlei Anstalt zum Bundesressort gehört.

Was nun den Inhalt jener cantonalen Berichte anbelangt, so spricht ein hervorragender schweizerischer Statistiker, J. Stössel, in der erwähnten Zeitschrift †) sein lebhaftes Bedauern darüber aus, daß die Ungleichförmigkeit der Rubriken und der Erhebungsweisen eine Zusammenstellung jener Ziffern in eine Gesammttabelle geradezu unmöglich mache. Auch die einzige bisher erschienene Darstellung des gesammten

*) Württembergische Jahrbücher für Statistik und Landeskunde, Jahrgang 1865, Stuttgart 1867 S. 99—135. Sehr mager ist der bezügliche Abschnitt in Rümelins vorzüglichem Werke: „Das Königreich Württemberg," Stuttgart 1863.

**) Es sind dies fast die nämlichen Puncte, wie solche Holtzmann im I. Bande der Encyklopädie, S. 390, 391 für 1855 ff. berichtet.

***) Zeitschrift für schweizerische Statistik, Jahrg. 1866, S. 193—216. Uebrigens enthält auch Lübens pädagogischer Jahresbericht zeitweise derlei Auszüge.

†) Jahrg. 1868 S. 212.

Unterrichtswesens der Schweiz, Beers inhaltschwere Arbeit (2. Abtheilung des II. Bandes des Beer-Hochegger'schen Werkes, Wien 1868) muß deshalb von Canton zu Canton fortschreiten und kann nur in einem schließlichen Rückblicke (S. 346—370) einige der wichtigsten Gesichtspunkte für die ganze Eidgenossenschaft zusammenfassen.*)

Einzelne Cantone erfreuten sich bereits interessanter Monographien über ihr Unterrichtswesen; eine solche erhielt das Unterrichtswesen von Basel-Stadt durch Kinkelin in der ersten Numer der Zeitschrift für schweizerische Statistik**), jenes von Tessin durch G. A. Scartazzini***), von Genf durch Emile Ador †), von Solothurn durch Gisi ††), von Zürch durch Rüegg †††), endlich veröffentlichte das cantonale statistische Bureau von Bern unter Mitwirkung der bernischen Section der schweizerischen statistischen Gesellschaft statistische Tabellen über den Zustand des Unterrichtswesens in den Jahren 1864, 1865 und 1866*†) und beleuchtete sie durch die Ergebnisse der im J. 1866 mit den Infanterierecruten abgehaltenen Prüfungen.*††)

Viele schätzbare Mittheilungen finden sich endlich in der schweizerischen Lehrerzeitung (Frauenfeld), dem Berner Schulblatte, dem éducateur de la Snisse romande (Lausanne) und dem educatore della Svizzera italiana (Bellinzona).

Lange Zeit klagte man über die empfindliche Lücke, welche die sonst so zahlreichen statistischen Publicationen Frankreichs noch auf dem Gebiete des öffentlichen Unterrichts ließen. Merkwürdigerweise sind die Berichte über die Lage der Volksschulen, welche Montalivet im J. 1831, Guizot 1833 und 1834, Villemain 1841, Salvandy im J. 1845 an den König erstattete, aus den Acten des Ministeriums vollständig verschwunden, doch ist aus dem Berichte Salvandys für 1847, welcher kurz vor der Februarrevolution beendet wurde, zu schließen, daß der statistische Theil aller dieser Rechenschaftslegungen höchst mangelhaft ausfiel*†††). Die Erhebungen, welche man in den Jahren 1850†*) und 1855 veranlaßte, gaben ein sehr unbefriedigendes Resultat, und noch im J. 1862 mußte Duruy die schon im Drucke begriffenen Tabellen für 1861 als ganz unverläßlich zurückziehen. Erst für das Jahr 1863 vermochte der Minister eine entsprechendere Statistique de l'instruction primaire zu Stande zu bringen, welche für 1865 und 1866 in je einem starken Quartbande wiederholt wurde. ††*) Die Tabellen enthalten:

Zahl der Schulen, gesondert: nach ihrer Vertheilung an die Gemeinden, nach ihrer Bestimmung für Knaben, für Mädchen, für beide Geschlechter; nach der Entgeltlichkeit oder Unentgeltlichkeit des Unterrichts; nach dem geistlichen oder weltlichen Stande der Lehrenden; nach der Confession der Schüler; nach dem festgestellten Werthe der Leistungen im Unterricht; nach der Ausdehnung des Unterrichts auf freie Gegenstände;

*) Demselben Plane folgten auch früherhin Grunholzer und Mann in dem Werke „das Erziehungswesen der Schweiz", von welchem im J. 1854 die beiden ersten (seither bereits längst antiquirten) Hefte erschienen.

**) Jahrgang 1865 S. 11—22.

***) Zeitschrift für schweizerische Statistik, Jahrgang 1865, S. 45—51.

†) Ebd. S. 51—61.

††) Zeitschrift für schweizerische Statistik, Jahrgang 1868, S. 35—37.

†††) Zeitschrift für schweizerische Statistik, Jahrgang 1869. S. 137—160.

*†) Statist. Jahrbuch für den Canton Bern, I. Jahrgang, Bern 1868 S. 216—229.

*††) Ebd. S. 230—239.

*†††) Auch Villemains rapport, wenn er in dem bei Raynouard (Paris und Leipzig) gedruckten Büchlein vollständig vorliegt, ist sehr arm an statistischen Daten.

†*) Die constituirende Versammlung der zweiten Republik hatte 12000 fr. für eine Statistik des öffentlichen Unterrichts gewidmet, dennoch kam eine solche nicht zu Stande.

††*) Paris 1865—1867. In die große Sammlung der statistique générale de France fanden sie bisher keine Aufnahme.

Eigenthumsverhältnisse und Beschaffenheit der Schulgebäude; Miethzinse, Voranschlag der erforderlichen Herstellungen und Neubauten; Eigenthumsverhältnisse und Beschaffenheit der Schuleinrichtung, Kosten ihrer vollständigen Erwerbung für die Schule; ähnliche Nachweisungen über die Schulbeheizung;

Zahl der schulfähigen und schulbesuchenden Knaben und Mädchen; entgeltlich oder unentgeltlich, in geistlichen oder weltlichen Schulen, in Confessionsschulen oder Communschulen Aufgenommene; Dauer des Schulbesuchs nach Monaten, in geistlichen und in weltlichen Schulen;

Zahl der Lehrenden nach Kategorien, nach dem geistlichen oder weltlichen Stande, nach den Civilstandsverhältnissen, nach der Confession, nach dem Umfange der Lehrbefähigung;

Einnahmen und Ausgaben der Volksschulen nach den Hauptrubriken detaillirt; —

Daten über die mit Volksschulen verbundenen Pensionate nach Stand der Besitzer, Zahl der internen Zöglinge und Pensionsbetrag.

Sparsamer sind selbstverständlich die Daten über das enseignement libre, sehr interessant jene über die Schulaufsicht und Lehrerbildung. Sie umfassen:

Zahl der Ueberwachungscomités und ihrer Mitglieder, sowie der Inspectoren; Kosten der Ueberwachung, Zahl der Schulbesuchstage und der nicht visitirten Schulen;

Ergebnisse der Prüfungen von Lehramtscandidaten beider Geschlechter, geistlichen und weltlichen Standes; Zahl der Lehrerbildungsanstalten, ihrer Zöglinge (nach den Abstufungen der Zahlungspflicht) und der Freistellen; Aufnahme und Entlassung der Zöglinge; Zahl der Lehrer nach Kategorien; Einnahmen und Ausgaben der Anstalten nach Hauptrubriken.

Die Bearbeitung dieser zahlreichen Daten theils in Zusammenstellungstabellen, theils in einem résumé général läßt noch Manches zu wünschen übrig, zumal was die Vergleichung mit andern Ländern oder Jahren betrifft.

Als Anhang zu der Statistique de l'instruction primaire erscheint jährlich eine statistique des cours d'adultes. Ihre Tabellen betreffen: Zahl der Wintercurse, gesondert: nach der Entgeltlichkeit oder Unentgeltlichkeit des Unterrichts, nach dem geistlichen oder weltlichen Stande der Lehrer, nach der Einrichtung als cours publics oder cours libres, nach dem Umfange des Unterrichts; Zahl und Bildungsstand der Zöglinge, Dauer des Schulbesuchs, Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden; Umfang des genossenen Unterrichts, Erfolge desselben; Kosten des Unterrichts nach den Hauptrubriken gesondert; Quellen ihrer Bestreitung.

Die statistische Bearbeitung des Materials wird durch eine Tabelle ergänzt, welche den Bildungsstand der zwanzigjährigen Männer für jedes Jahr von 1833 an festzustellen sucht.

Aehnlicher Einrichtung ist die statistique de l'enseignement sécondaire. Zum erstenmale erschien eine solche im J. 1843, von Villemain veröffentlicht; aber erst im J. 1865 fand sie durch Duruy eine Wiederholung, und soll nun in fünfjährigen Perioden erneuert werden. *)

Für jedes Lycée findet sich in den Tabellen: Gründungszeit, Geschichte, Flächeninhalt des Gebäudes, des Gartens u. s. w., sonstiger Grundbesitz; Specialisirung der Einkünfte, Pensionsbetrag (nach Kategorien), Zahlungen der Externen (ebenso), Ausgaben für die verschiedenen Arten des fachlichen und persönlichen Bedarfs, Gehaltsstufen der Leiter und Lehrer, Ausdehnung ihrer Lehrbefähigung; Vertheilung des Lehrstoffs, vorgeschriebene Stundenordnung, Belohnungen und Strafen; Zahl der Zöglinge nach Kategorien (seit 1809) und nach ihrer Vertheilung in die Classen. Etwas eingeschränkter sind die Nachweisungen über die collèges communaux; andererseits werden

*) Villemains rapport au roi, Paris 1843, blieb auch in Deutschland nicht unbekannt. Duruys Publication erschien im J. 1868.

bei denselben auch Eigenthumsverhältnisse und Beschaffenheit der Gebäude und der Schuleinrichtung, die Vertheilung der Lehrenden auf die Classen und Gegenstände, Zahl der auf Lyceen abgegangenen Schüler zusammengestellt. Noch kürzer mußten endlich die Tabellen für die établissements libres gefaßt werden.

Mit der statistischen Bearbeitung verbinden sich Specificationen der Beitragsleistungen zu den Kosten des Secundärunterrichts und eine große Zahl interessanter Beilagen.

Die statistique de l'instruction sécondaire konnte für das Beer-Hochegger'sche Werk, dessen I. Band schon 1867 erschien, nicht benützt werden, weshalb sich darin *) nur sparsame statistische Daten über den Secundärunterricht finden. Desto lehrreicher ist die Statistik des Primärunterrichts behandelt und durch Daten über das Primärschulwesen in den Colonien vervollständigt. **)

In dem statistischen Musterstaate Belgien hat man auch der Unterrichtsstatistik schon seit der Erringung eines selbständigen politischen Lebens besondere Aufmerksamkeit zugewendet. Zum erstenmale legte Rothomb bei Berathung des Gesetzes über die Elementarschulen einen rapport décennal über die Lage des Primärunterrichts in den Jahren 1830—1840 vor. ***) Seither wurde ein ähnlicher Bericht für jedes Triennium erstattet †), und bietet eine reiche Sammlung sehr werthvollen statistischen Materials. Fast die gleichen Perioden hält der rapport sur l'état de l'instruction moyenne ein. ††)

Bekanntlich veröffentlicht aber die statistische Centralcommission eine treffliche Bearbeitung des gesammten statistischen Materials Belgiens für zehnjährige Perioden unter dem Titel exposé de la situation du royaume †††), in welcher jeder einzelne Abschnitt von einem Fachmanne redigirt wird. Den Abschnitt über das Unterrichtswesen bearbeitete für 1841—1850 Ed. Ducpétiaux und stellte darin zusammen:

a) für die Volksschulen: Zahl derselben, gesondert nach den Eigenthumsverhältnissen und der Bestimmung für das eine oder andere Geschlecht; Zahl der schulfähigen und schulbesuchenden Kinder in jeder Kategorie von Schulen, Entgeltlichkeit oder Unentgeltlichkeit der Schulen, Eigenthumsverhältnisse und Beschaffenheit der Schulgebäude, Voranschlag des erforderlichen Aufwands für weitere Herstellungen und Umbauten, dieselben Momente bezüglich der Schuleinrichtung, Möglichkeit eines Unterrichts in der Obstbaumzucht; Bildungsgrad der ein- und austretenden Zöglinge, sowie der inscribirten Milizen; Bestand von Wiederholungs- und Fortbildungsschulen, Kinderbewahranstalten u. s. f., Fabrikschulen, Gefangenhausschulen u. dgl.; Kosten des Primärunterrichts und Quellen seiner Bestreitung; Bestand und Thätigkeit der Schulaufsicht; Stand und Ergebnisse der Lehrerbildungsanstalten; —

b) für die Mittelschulen: Zahl und Art derselben; Eigenthumsverhältnisse, Zahl der Zöglinge nach ihrem Wohnorte und nach dem Verhältnisse zur Anstalt; Vertheilung in die Classen; Zahl, Alter, Kategorien, Civilstand der Lehrer; Schulgeldsätze, sonstige Einkünfte

*) Band I. S. 186—188.

**) Ebd. S. 115—124.

***) Mit Recht heißt es im Beer-Hochegger'schen Buche Bd. II. Abth. 2 S. 137, daß dieses Werk unbestritten zu den hervorragendsten gehört und einen genauen Einblick in den Stand des Primärunterrichts gewährt.

†) Für 1843—1845 erschien er im J. 1846, für 1846—1848 im J. 1849, für 1849 bis 1851 im J. 1854, für 1852—1854 im J. 1856, für 1855—1857 im J. 1858, für 1858 bis 1860 im J. 1861, für 1861—1863 im J. 1865, für 1864—1866 im J. 1868.

††) Nur für die Jahre 1843—1848 wurde der Bericht zusammengefaßt und im J. 1849 den Kammern vorgelegt.

†††) Zum ersten male für die Jahre 1841—1850 in einem starken Quartbande im J. 1852, zum zweiten male für die Jahre 1851—1860 in drei Quartbänden im J. 1865 veröffentlicht. Die Statistik des Primär- und Secundärunterrichts reicht dort von S. 111—146 des Titre II, hier von S. 99—247 des ersten Bandes. Uebrigens wurden auch schon in dem 8. Hefte der ersten Serie der documens statistiques Primär- und Secundärunterricht mit je einer Seite bedacht.

jeder Schule, Unterrichtserfolge (Ergebnisse des concours), Stand und Leistungen der Pensionskasse und der Lehrerbildungs-Anstalten. Für 1851—1860 wurde nur ein Auszug aus den bezüglichen rapports, welche ohnehin sehr reichhaltig und bereits systematisch bearbeitet sind, gemacht und umfaßt demgemäß:

1) für den Primärunterricht:

Organisation der Schulaufsicht, Zahl der einmal oder mehrmals besuchten Schulen und der dabei zurückgelegten Wegstrecken, nach den Kategorien der Schulaufsicht gesondert; Aufsichtsdamen; kirchliche Aufsicht; Lehrerbildungsanstalten, Besoldungsstand der Lehrer, Zahl der Zöglinge auf jeder Stufe (neu eingetretene, Repetenten), Austritt nach den Hauptmotiven, Vertheilung der Kosten auf die Beitragenden, Prüfungsergebnisse; Lehrerconferenzen, Theilnahme an denselben; — Zahl der Elementarschulen, nach Kategorien und der Art ihrer Erhaltung, nach der Bestimmung für die beiden Geschlechter, Subventionsverhältnisse; Beschaffenheit und Fassungsraum der Schulgebäude, Gartenräume u. s. w.; Beschaffenheit der Schuleinrichtung; Lehrmittel; Voranschlag des in diesen Rubriken noch weiter erforderlichen Aufwands; Zahl des Lehrpersonals nach den Schulkategorien; Jahresbewegung nach Hauptrubriken; Gehaltsdurchschnitt in jeder Lehrerkategorie; Stellencumulation, Suspensionen und Entlassungen; — Zahl der schulbesuchenden Knaben und Mädchen nach den Schulkategorien, Freischüler; Dauer des Unterrichts jeder Schule nach Tagen, Durchschnitt der Abwesenheitsfälle; Austritt vor oder nach Beendigung des gesammten Schulcursus; Zahl der zugelassenen Schulbücher für jeden Gegenstand, Ergebnisse des concours, Bildungsgrad der inscribirten Milizen; — Kinderbewahranstalten, Wiederholungs- und Fortbildungsschulen, Fabrikschulen u. s. w., nach Kategorien, nach der Art der Erhaltung, nach dem Stande der Lehrenden, nach der Benützung; — Pensionskassen, Zahl der Theilnehmer nach den Schulkategorien, Austritte nach den Hauptanlässen; Einnahmen und Ausgaben nach Hauptrubriken, Vermögensstand; detaillirtes Budget der Volksschulen;

2) für den Secundärunterricht:

Lehrerbildungsanstalten, Jahresbewegung und Budget derselben; — Zöglinge nach den Schulkategorien und Classen, gänzliche oder theilweise Befreiung vom Unterrichtsgelde, Tarif desselben; Ergebnisse des concours; — Lehrpersonal nach Stand und Gehaltsstufen; — detaillirte Nachweisung der Operationen und Erfolge der Pensionskasse; detaillirtes Budget der Mittelschulen.

Unter den Privatarbeiten auf diesem Gebiete ragen jene Lebons über den Primärunterricht hervor, welche historisch und statistisch den Gegenstand vielseitig beleuchten;*) sehr fleißig hat auch das Beer-Hochegger'sche Werk **) die vorhandenen Materialien benützt. ***)

Mit der größten Rührigkeit ist das Königreich Italien bemüht, auch auf dem Gebiete der Unterrichtsstatistik langjährige Versäumnisse nachzuholen; schon bilden seine amtlichen Publicationen über diesen Gegenstand eine stattliche Reihe von Bänden. Ueber die Volksschulen erschien bereits zweimal ein starker Quartband unter dem Titel „istruzione primaria pubblica e privata“ †), über die Gymnasien, Lyceen und Realschulen wird ein anderer „istruzione secondaria pubblica e privata“ veröffentlicht ††);

*) Lebon de l'instruction primaire en Belgique, Brüssel 1864;
— état de l'enseignement populaire à l'avènement de Leopold II., Brüssel 1866;
— histoire de l'enseignement populaire en Belgique, Brüssel 1868.

**) l. c. S. 162—172 über den Primärunterricht, S. 208—210 über den Secundärunterricht.

***) Le Roy, im I. Bande der Encyklopädie S. 500 f. 516 f., hielt sich hauptsächlich an den Auszug, welchen Schelers annuaire statistique jedesmal aus den großen Berichten liefert.

†) Der I. Band für das Schuljahr 1863, noch in Turin 1865, der II. Band für 1864 in Florenz 1866.

††) Zum ersten male für 1863 in Florenz 1866.

hieran schließt sich „istruzione primaria e secondaria data da corporazioni religiose" und „data nei seminari" *), endlich „scuolo di ginnastica." **)

Bezüglich der Elementarschulen — denen Tafeln über die Kinderbewahranstalten, die Art ihrer Erhaltung, ihre Lehrer und Zöglinge und ihr Budget, sowie über den Bildungsgrad der Kinder unter fünf Jahren vorangehen — wird die Zahl der öffentlichen und Privatanstalten nach der Bestimmung für ein oder das andere Geschlecht, nach ihrer halbjährigen oder ganzjährigen Dauer, nach ihren Eigenthumsverhältnissen, die Zahl der Lehrer und Schüler nach den Schulkategorien und die Hauptrubriken der Einnahmen und Ausgaben für die öffentlichen Schulen nachgewiesen, endlich die Ziffer der Lese- und Schreibekundigen zwischen 12 und 15 Jahren gegeben. In gleicher Weise werden die höheren Volksschulen behandelt. Die Lehrer erscheinen für beiderlei Arten von Volksschulen zusammengefaßt, und werden nur gesondert nach ihrer provisorischen oder definitiven Anstellung, nach dem geistlichen und weltlichen Stande, jene der öffentlichen Anstalten auch noch nach dem Calcul ihrer Leistungen; die Gehaltsabstufungen sind nach dem Maximum, dem Minimum und dem Durchschnitte angegeben. Für die Mädchenconviete folgt eine Tabelle über die Eigenthumsverhältnisse, die Zahl der externen und internen Schülerinnen, der geistlichen und weltlichen Lehrerinnen, bezüglich der öffentlichen Schulen auch über die Kosten für Personal- und Materialbedarf und die Hauptquellen des Einkommens. Bei den Lehrerbildungsanstalten bildet der Prüfungserfolg den Gegenstand specieller Nachweisung. Als ein sehr interessanter Anhang erscheint die detaillirte Schilderung der Militärschulen, wobei die Unterrichtstage und Unterrichtsstunden und die Ergebnisse des Unterrichts besonders hervorgehoben sind.

Für jede einzelne Mittelschule findet sich: das Gründungsjahr, das Verhältnis zu dem Staate (Regierungsanstalten, parificirte, freie), das leitende und lehrende Personal nach dem geistlichen oder weltlichen Stande, die Zahl der internen und externen Zöglinge nach der Ortsangehörigkeit und den Familienverhältnissen, der Entgeltlichkeit oder Unentgeltlichkeit des Unterrichts gesondert, die Ergebnisse der Aufnahms- und der Entlassungsprüfungen, die Kategorien sonstiger Austritte; für die vom Staate, von Provinzen oder Communen erhaltenen oder subventionirten die Hauptposten der Einnahmen und Ausgaben. Hieran reiht sich eine kurze Uebersicht der Knabenconvicte (Gründungsjahr, Eigenthümer, Lehrpersonale nach Kategorien, Dienerschaft, Zöglinge: entgeltlich, unentgeltlich, nach der Studienabtheilung, nach der Ortsangehörigkeit, Erfolg).

Als eine sehr werthvolle Bearbeitung des statistischen Materials stellen sich die jedem Bande vorangeschickten considerazioni statistiche ***) dar und machen jede neuere Privatarbeit entbehrlich; die älteren sind ohnehin durch die Ereignisse fast werthlos geworden. †)

Eine amtliche Statistik des öffentlichen Unterrichts im Kirchenstaate blieb mir unbekannt; die einzige synoptische Darstellung der Primärschulen der Stadt Rom lieferte im J. 1835 C. L. Morichini. ††)

Ungleich sparsamer, als in Italien, ist die Statistik des öffentlichen Unterrichts in Spanien bedacht, zumal ihr stets nur ein Theil des annnario estadistico †††), keines-

*) Beide für das Schuljahr 1864 in Florenz 1865.

**) Für das Schuljahr 1865 in Florenz 1865.

***) Sie umfassen in dem 1866 erschienenen Bande über den Primärunterricht 115, in jenem über den Secundärunterricht 32 Seiten.

†) Gänzlich antiquirt sind auch die Statistiken der einzelnen Territorien. aus denen das Königreich zusammenwuchs; nur die Darstellungen der Unterrichtsverhältnisse im Venetianischen, welches in den oben erwähnten Publicationen noch nicht berücksichtigt werden konnte, in den Arbeiten über österreichische Statistik dürfen nicht übersehen werden. Von Interesse bleibt aber noch immer, was A. Zuccagni-Orlandini im I. Bande seiner richerche statistiche (Florenz 1848) S. 25—316 über den öffentlichen Unterricht in Toskana zusammenstellte.

††) Morichini degl' istituti di publica carità e d'istruzione primaria, Rom 1835.

†††) Im annuario für 1858 (Madrid 1859) behandelt S. 271—282 (mit einem Rückblicke

wegs aber eine eigene Publication gewidmet ist. Im annuario findet sich nur: Zahl der öffentlichen und der Privatvolksschulen nach ihrer Kategorie und ihrer Bestimmung für ein oder das andere Geschlecht; Zahl der Schüler und Schülerinnen nach den Schulkategorien, den Altersstufen, der Entgeltlichkeit und Unentgeltlichkeit des Unterrichts; Umfang eines erweiterten Unterrichts; Systeme und Erfolge des Unterrichts; Eigenthumsverhältnisse und Qualität der Schulgebäude und der Schuleinrichtung; Zahl der Lehrer nach den Schulkategorien und dem Umfange ihrer Befähigung; stattgefundene Belohnungen und Bestrafungen derselben; Specification der Einnahmen und Ausgaben für Volksschulzwecke; Schulaufsicht; Lehrerbildungsanstalten; Zahl der Mittelschüler nach der Unterscheidung der Instituts- und Collegienzöglinge und der Privatisten; Specification der Unterrichtserfolge am Jahresschlusse und der Ergebnisse der verschiedenen Prüfungen.

Portugal besitzt bis gegenwärtig nur eine amtliche Statistik des Primärunterrichts, welche mit Ministerialerlaß vom 3. April 1865 angeordnet wurde. Sie erschien, von A. Martins de Rora redigirt, im Jahre 1867 zu Lissabon unter dem Titel „estatistica das escolas primarias" für das Schuljahr 1864, und zerfällt für jeden District in drei Tabellen:

α) Material das escolas (Schulen für Knaben, für Mädchen, Wanderschulen; bei den Staatsschulen: Schulgebäude nach den Eigenthumsverhältnissen, dem Fassungsraum und der Beschaffenheit, Schuleinrichtung und Lehrmittel nach Eigenthumsverhältnissen und Beschaffenheit; bei den Privatschulen: Eigenthumsverhältnisse);

β) Professorado das escolas (Zahl der Lehrer weltlichen und geistlichen Standes, mit oder ohne Befähigungszeugnis; bei den Staatsschulen überdies: Gesundheitszustand und Calcul der Tüchtigkeit nach 8 verschiedenen Gesichtspuncten);

γ) Populaçâo das escolas (Zahl der Schüler und Schülerinnen und Unterrichtssystem; bei den Staatsschulen überdies: Regelmäßigkeit des Schulbesuchs, Unterrichtserfolge nach den Gegenständen, Schlußclassification, Prüfungen, Prämien *).

Eine ähnliche Erhebung über die Mittelschulen fand bisher meines Wissens nicht statt. **)

Die jahrweisen Publicationen, welche durch das statistische Bureau des board of trade veranlaßt werden, enthalten über die Unterrichtsstatistik Großbritanniens so gut als nichts, indem der „statistical abstract" davon gänzlich schweigt und die „miscellaneous statistics" unter der Rubrik „education" nur die Zahl der „primary schools inspected" für Großbritannien, ihren Fassungsraum und wirklichen Besuch, die Altersstufen der Schulbesuchenden, die Zahl der Lehrer nnd Lehrerinnen, der stattgefundenen Neu-, Zu- und Umbauten für Schulzwecke, die Hauptrubriken der Einnahmen und Ausgaben für Elementarschulen, den durchschnittlichen Betrag der Lehrergehalte und die Zahl der Schüler nach den entrichteten Schulgeldsätzen, ferner fast die gleichen Daten für die national schools in Irland enthalten.

Allein das Hauptwerk für die Unterrichtsstatistik bilden die jährlich erscheinenden, oft 2—3 der sogenannten Blaubücher füllenden minutes of the committee of council on education, in denen die Berichte der Schulinspectoren für Großbritannien nach ihrem ganzen Umfange, die detaillirtesten Nachweisungen über die Schulbudgets von England

auf 1797), in jenem für 1859 (Madrid 1860) S. 177—182, in jenem für 1860 und 1861 (Madrid 1862 und 1863) S. 325—389 den Primär- und Secundärunterricht. Jenes für 1862 bis 1865 (Madrid 1867) ist nicht in meine Hände gelangt.

*) Das beigegebene Heft „breve relatorio" enthält hauptsächlich die Geschichte und die Modalitäten der Erhebung und Zusammenstellung der Daten, nebst zwei Seiten quadros syntheticos.

**) Le Roy im VI. Bande der Encyklopädie S. 134 benützte für die Volksschulstatistik nebst Minutolis bekanntem Buche (Stuttgart 1855) auch eine Tabelle, welche Dr. Carvalho im Jahre 1863 dem statistischen Congresse in Berlin vorlegte; bezüglich der Mittelschulen war auch er auf Minutoli beschränkt.

und Wales u. s. w. enthalten sind. Ein eigenes Heft bilden die reports on normal schools. Für Irland liefern die commissioners of national education einen ähnlichen jahrweisen report.

Der Census giebt allerdings jedesmal auch die Ziffer der schulbesuchenden Jugend beider Geschlechter, jedoch ohne zwischen den verschiedenen Schulstufen eine weitere Sonderung eintreten zu lassen.

Endlich giebt es zahlreiche Report- und Examenspapiere für einzelne Schulen oder Kategorien derselben, so daß die Statistik des Primärunterrichts nur einer übersichtlichen Zusammenstellung entbehrt.

Desto mislicher ist es mit der Statistik des Secundärunterrichts bestellt, welche nur im Wege annähernder Berechnungen dem Census und den Schulkalendern, dem educational register, der clergy list und ähnlichen Quellen entnommen werden kann.

Unter den Bearbeitungen der britischen Unterrichtsstatistik nimmt noch immer Schölls Aufsatz im III. Bande der Encyklopädie den ersten Platz ein *).

Das Königreich der Niederlande besitzt seit zwei Decennien eine Reihe interessanter Berichte über den Zustand des gesammten Unterrichtswesens, welche durch den Artikel 194 der Constitution von 1848 vorgeschrieben sind und unter dem Titel: „verslag van den staat der hooge, middelbare en lagere scholen" jedesmal in dem unmittelbar auf das Gegenstandsjahr folgenden Jahre erscheinen.

Die Volksschulen werden darin als öffentliche, subventionirte und Privatanstalten niederer und höherer Kategorie unterschieden, ihre Vermehrung nachgewiesen, das Lehrpersonal nach den Kategorien der Schulen und nach Amtsclassen, die Schüler und Schülerinnen nach den Schulkategorien und Altersstufen besprochen und den schulfähigen gegenübergestellt, die Vermehrung der Zahl der Lehrer und Schüler gezeigt, die Unentgeltlichkeit des genossenen Unterrichts, der Besuch der Abendschulen, endlich das Budget des Volksschulwesens, das Diensteinkommen und der Pensionsetat des Lehrpersonals, die Bildung und Fortbildung der Lehrer und die Schulaufsicht eingehend behandelt.

Für die Gymnasien und Lateinschulen werden die Lehrer nach dem Umfange der Lehrbefähigung, die Schüler nach der Vertheilung in die Classen, für die höheren Bürgerschulen nebst der Zahl und Classeneintheilung der Schüler auch das Alter derselben und der Schulgeldsatz, bezüglich der Lehrer ihre specielle Lehrberechtigung, endlich der Lehrplan tabellarisch dargestellt.

In das statistische Jahrbuch des Königreichs findet selbstverständlich immer nur ein kurzer Auszug des verslag (mit etwa einem Druckbogen) Aufnahme, erscheint aber dadurch, daß er keine Tabellen, sondern einen fortlaufenden Text enthält, zugleich als eine werthvolle Bearbeitung des gesammelten statistischen Materials **).

Eine Statistik der Volksschulen des Königreichs Dänemark wurde vom statistischen Bureau für die Jahre 1857 und 1867 bearbeitet und veröffentlicht; das große statistisk tabelvaerk hat keine Abtheilung für Unterrichtsstatistik. Die Statistik für 1857 ***) stellt nach Aemtern und nach Propsteien die Zahl der Schulen, jene der Lehrer, in drei Kategorien, die Zahl der schulpflichtigen, schulbesuchenden und außerhalb der Schule unterrichteten Kinder, die Vertheilung der schulbesuchenden Kinder an die Schulen, die Zahl der Schulversäumnisse in den Zahl- und in den Freischulen und ihre Vertheilung auf die einzelnen Kinder, Kubikraum für jedes Kind, Alter und Herkommen der Lehrer nach einigen Hauptrubriken, frühere Beschäftigung derselben und Ausdehnung der Lehrbefähigung zusammen.

*) S. 91—101 über das Volksschulwesen in England und Wales, S. 117—123 in Schottland, S. 127 in Irland, S. 129—132 über das Mittelschulwesen.

**) Le Roy im III. Bande der Encyklopädie S. 567—569 und S. 575 schließt sich ganz dem verslag an.

***) Om Almneskolevaesenet paa landet i Danemark i 1857; jene für 1867 ist noch nicht in meine Hände gelangt.

Ueber das Volksschulwesen Kopenhagens erscheint jahrweise ein Bericht, welcher auch die Bürgerschulen umfaßt*).

Statistische Daten über Gymnasien müßen aus den Jahresberichten entnommen werden.

In Schweden wurden die Berichte der Volksschulinspectoren nunmehr schon zweimal, für 1861—1863 und für 1864—1866, in je zwei starken Octavbänden veröffentlicht**). Der tabellarische Theil dieser Berichte ist sehr verschiedenen Umfangs und Inhalts; doch erhält man im Wesentlichen über die Zahl der Unterrichtsstunden den Raum der Lehrzimmer, die Ausdehnung des Unterrichts, den Calcul der Lehrerqualification, den Schulbesuch, die wichtigsten Lehrmittel und die Schulaufsicht genügende Belehrung. Viel zerstreutes statistisches Material findet sich auch in der paedagogisk tidschrift. Das große, fast in jeder Beziehung ungemein reichhaltige Sammelwerk „Bidrag till Sveriges officiela statistik" hat zwar schon 13 Abtheilungen seiner Jahreshefte eröffnet, aber noch keine derselben der Unterrichtsstatistik gewidmet.

Anders ist es mit Norwegen, dessen offizielle Statistik gleich die erste Serie ihrer Veröffentlichungen für das Unterrichtswesen bestimmte. Das erste (bisher einzig erschienene) Heft behandelt das Volksschulwesen in den Jahren 1861—1863***), und enthält: Zahl der Schulen — feste, wandernde — detaillirtes Budget derselben, Zahl der Schulpflichtigen und der den Unterricht einer der zwei Schulkategorien genießenden Kinder, Dauer der Unterrichtszeit, Theilnahme an gewißen Hauptzweigen des Unterrichts, Entfernung der Wohnorte von der Schule, Zahl und Beschäftigung der Lehrer, Vertheilung derselben auf die Schulkategorien, ihre Bezüge und Nebenbeschäftigungen, Dienstzeit, Calcul der Leistungen. — Den Tabellen folgt ein wortgetreuer Abdruck des Jahresberichts jeder Stiftsdirection. Schon für das Jahr 1853 wurde übrigens ein ähnliches Werk unter dem Titel „Statistiske tabeller vedkommende undervisningsvaesents tilstand i Norge" veröffentlicht (Christiania 1858), welches auch eine Tabelle über höhere Volksschulen, Lehrerbildungsanstalten, Gymnasien und Realschulen enthält, aber für jede solche Anstalt nur die Dauer des Bestands, die Zahl der Classen und Schüler und einige Notizen über die ökonomische Lage bringt.

Die einzige neuere Bearbeitung des Hauptergebnisses aller skandinavischer Publicationen über Statistik des Primärunterrichts bringt Hamilton im Anhange zu seiner Uebersetzung des Buches von Laveleye „l'instruction primaire de notre temps." Die Statistik der Gelehrtenschulen Norwegens behandelte schon vor 30 Jahren der bekannte Statistiker Chr. Holst, dessen Büchlein†) noch immer lesenswerth erscheint.

Die schon im allgemeinen äußerst sparsamen statistischen Publicationen Rußlands enthalten über Unterrichtsstatistik sehr wenig††), zumal die Vertheilung der mittleren und niederen Schulen an das Ressort von zwölf Centralstellen die Erlangung vollständiger Notizen über dieselben sehr erschwert. Als eigentliches Quellenwerk erscheint demnach nur der I. und II. Theil des Woldemarschen Buchs „zur Geschichte und Statistik der Gelehrten- und Schulanstalten des kais. russischen Ministeriums der Volksaufklärung" (St. Petersburg 1865), welches auf S. 85—139 des I. Theils die öffentlichen Gymnasien, die Zahl und Classenvertheilung, den Stand und die Confession ihrer Schüler, die Art des Austrittes derselben, die Gehaltsabstufungen der Lehrer, die Schulgeldsätze, den Stand der Lehrmittelsammlungen und Pensionate, endlich ihr Budget bespricht†††), S. 150—155 die gleichstehenden Privatanstalten, ferner in ähnlicher

*) Beretning om det Kjöbenhavnske Borger-og almue-Skolevesens Tilstand.

**) Berättelser om folksskolorna i riket, das erstemal im J. 1868 in Stockholm erschienen.

***) Beretning om almueskolevaesents tilstand, Christiania 1866.

†) Statistika tabeller vedkommende des laerde skolevaesen i Norge, Christiania 1839.

††) Das Jahrbuch bietet nur eine Aufzählung der Lehranstalten nach Kategorien.

†††) S. 140—149 umfaßt die weiblichen Gymnasien und höheren Töchteranstalten, S. 150 f. die Lehrerbildungsanstalten für Mittelschulen.

Weise 156—182 die Kreisschulen, S. 183—190 die letztern gleichstehenden Privatanstalten, endlich S. 193—203 die Kron-Parochial- und Elementarschulen, S. 203 f. die entsprechenden Privatanstalten, S. 204 die Lehrerbildungsanstalten für Volksschulen, S. 205 bis 235 die hebräischen Schulen behandelt, in den Tabellen des II. Theiles S. 254 bis 333 die im I. Theile für 1864 gegebenen Daten nunmehr für das Jahr 1865 wiederholt.

Auf dieser Grundlage beruht auch das wenig bedeutende Büchlein Khanikofs études sur l'instruction publique (zwei Hefte, Paris 1865 f.) und die äußerst sorgsam bearbeitete, mit anderen Notizen vermehrte Darstellung im II. Bande 2. Abtheilung des Beer-Hochegger'schen Werks (Wien 1868).

Uebrigens veröffentlichte das Ministerium für Volksaufklärung in seiner Zeitschrift (1868 Nro. 8 und 10) eine zehnjährige Uebersicht des Standes der Gymnasien von 1857—1866 und einen Band von Materialien zur Geschichte und Statistik der Gymnasien (St. Petersburg 1864), die Direction der Schulen, welche der Synode unterstehen, einen Jahresbericht für 1865, die vierte Section der Kanzlei der Kaiserin einen Bericht über die derselben untergeordneten Institute, weiblichen Gymnasien und höheren Töchterschulen, endlich das Kriegsministerium über die von ihm abhängigen Gymnasien und Specialschulen.

Was die Türkei und ihre Schutzstaaten anbelangt, so sind eigentlich nur Romanien und Serbien auf statistischem Gebiete thätig. Doch enthalten wieder nur die serbischen Publicationen, welche Prof. Jakšižh sehr fleißig redigirt*), für das Jahr 1865 einige Mittheilungen über den Stand des öffentlichen Unterrichts und seine Kosten. Aus denselben schöpfte der Bericht des britischen Generalconsuls in Belgrad Longworth, welchem wieder Ubicinis aperçu économique et statistique sur la principauté de Serbie**) folgte.

Die älteren renseignements statistiques Griechenlands räumen der gesammten Unterrichtsstatistik eine einzige Tabelle ein, aus welcher für die Volks- und Mittelschulen nur die Zahl der Lehrenden und Lernenden zu entnehmen ist. Man bleibt sonach wesentlich auf jene Daten beschränkt, welche der Unterrichtsminister in zeitweise erscheinenden Berichten publicirte***).

In fast allen Staaten der nordamerikanischen Union veröffentlichen die Superintendents of common schools Jahresberichte und aus der ungeheuren Masse der darin enthaltenen Thatsachen stellt der American almanac jährlich mehr oder minder umfassende Auszüge zusammen †). Auch über die Colleges enthält der Almanac wenigstens die wesentlichsten Daten, so daß man über die Unterrichtsstatistik der Union sich ziemlich genau zu orientiren vermag. ††)

Dr. Adolf Ficker.

*) Leider hat er aufgehört, selbst nur die Köpfe der Tabellencolumnen auch in einer andern Sprache, als der wenig bekannten serbischen, zu überschreiben; doch beschloß der statistische Congreß in Haag (Sept. 1869), alle Bureaux, welche sich für ihre Publicationen nicht einer allgemein leicht verständlichen Sprache bedienen, zu solchen Ueberschriften zu verpflichten.

**) Im Journal des Economistes, numéro du 15. Décembre 1866, auch abgesondert im J. 1867 zu Paris erschienen.

***) Auf solchen Berichten fußt auch der Artikel Jeans im III. Bande der Encyklopädie.

†) Was sich im Jahrgange 1857 desselben, dem in dieser Beziehung allerreichhaltigsten findet, hat Baur im I. Bande der Encyklopädie, S. 103—117 trefflich verarbeitet.

††) Der Fragenplan, welchen die Unterzeichnete für die Beschreibung der Schulzustände der verschiedenen, vorzugsweise deutschen Länder, ihren Mitarbeitern vorzulegen pflegt, umfaßt in mehreren Richtungen, namentlich sofern er die Hauptepochen der seitherigen Entwicklung des Schulwesens mithereinzieht, für die Darstellung der innern Ordnung der Schulen ins einzelne geht und eine kurze Kritik verlangt, noch Weiteres, als was nach dem obigen Artikel zur eigentlichen Statistik gehört; eine stricte Durchführung desselben hat aber aus eben diesem Grunde auch große Schwierigkeiten. D. Red.

Schulstrafen*). Strafe ist im allgemeinen rechtmäßige Reaction gegen das Böse. Diese Reaction gestaltet sich anders auf dem Rechtsgebiete des Staats, anders in der Schule. Dort ist der Rückschlag, den das irgendwie angetastete Gesetz gegen den Verbrecher übt, die Sühne des verletzten Rechts; die Besserung desselben kommt dabei zunächst nicht in Betracht. Hier steht die letztere obenan.

Das Wort Strafe kommt im Althochdeutschen nicht vor. Nach Grimm greift die Strafe nach früherem deutschen Rechte Leib und Ehre, die Buße das Vermögen des Verbrechers an. Buße (buoza) ist ursprünglich = Ersatz; so wird es noch im Munde des Volks gebraucht; ein abgegangener Baum oder Weinstock wird durch einen neuen „gebüßt". Die Lücken eines Zauns werden „gebüßt", d. i. ersetzt, wieder ausgefüllt (Lückenbüßer). „Man straft ein Kind, weil es unrecht gethan hat", sagt Weigand, „man läßt es ein Vergehen büßen, damit es dafür genug thut, man züchtigt es zur Besserung." Im Mittelhochdeutschen ist strafen oder straffen = mit harten Worten verweisen oder schelten, so auch noch im ältesten Neuhochdeutschen, wo es dann mehr den Sinn von Zurechtweisen, Verbessern, Corrigiren annimmt, z. B. eine Abschrift nach dem Original straffen (Schmeller). Wahrscheinlich ist strafen verwandt mit straff, Mittelhochdeutsch straf = strenge, hart, also straff anziehen, streng, hart verfahren. Das dänische, schwedische und isländische straffa, das sicherlich aus dem Hochdeutschen entlehnt ist, dürfte auch dafür sprechen. Mehr und mehr ist die Bedeutung zurechtweisen, züchtigen zur Besserung für die pädagogische Strafe die herrschende geworden. Der Staat straft und büßt, aber er züchtigt eigentlich nicht. Das Zuchthaus desselben schlägt häufig mit entsetzlicher Ironie in sein Gegentheil, in eine Hochschule des Verbrechens um, und es ist bekanntlich eine immer noch nicht vollständig gelöste Aufgabe christlicher Humanität, den Fluch, der sich diesen Strafanstalten des Staats angehängt hat, zu wenden. Die Schule will nicht bloß ein Zuchthaus sein im guten Sinne des Wortes, die gute Schule ist wirklich ein Haus, eine Anstalt der Zucht. — Die Strafzucht in derselben ist theils nothwendiges Mittel für ihren Zweck, um z. B. Stille, Ordnung, Aufmerksamkeit zu erhalten, theils Heilverfahren der Schwachheit, der Thorheit, der Verkehrtheit des jugendlichen Sinnes gegenüber. Auch die Schule hält über dem Recht und seiner Sühne als eine Vorbildnerin für das künftige Leben in dem Rechtsorganismus des Staats; aber ihr Hauptabsehen geht doch auf das, worauf „alle Schrift, von Gott eingegeben", abzielt, auf Lehre, Strafe, Besserung (eigentlich Wiederzurechtrichtung, ἐπανόρθωσις) und Züchtigung oder Erziehung (παιδεία) in der Gerechtigkeit (2 Tim. 3, 16.). Die Schulzucht hat es mit Unmündigen zu thun, mit Zöglingen, die erst zu dem vollbewußten und darum auch vollverantwortlichen Leben gezogen werden sollen. Wir können daher die Schulzucht auch nicht bloß als Handhabung der Schulgesetze fassen, wie manche thun, sondern müßen ihr die helfende, heilende Gegenwirkung gegen alles zuweisen, was den Zwecken der Schule sich entgegenstellt. Wenn Schleiermacher die Strafe bloß in Beziehung auf die Schulordnung setzt und sagt: „Es giebt gar keine andere Veranlassung, wo von Strafe die Rede sein könnte, als bei der Verletzung der Ordnung", S. 372), so entspricht das zwar seiner Anschauung von Schulerziehung, nach der ihm der einzelne über dem Ganzen in der Schule verschwindet, weil nach ihm „die Entwicklung und Fortbildung der Gesinnung aus dem religiösen Standpunct und aus dem allgemein ethischen nur in der Familie erfolgen kann" (S. 370); allein diesen engen Begriff von Schulerziehung vermögen wir uns, wie oben schon angedeutet, nicht anzueignen. Wie sehr er auch in ein ideales System passen mag, er entspricht nicht der Wirklichkeit; denken wir dabei nur an die Lücken, welche gerade in religiöser und überhaupt ethischer Beziehung von der Familie vielfach gelassen werden. Gegen diese könnte sich nur ein herzloser Lehrer neutral verhalten. Die Masse der Schüler einer Classe ist nichts wesentlich anderes als die so und so viel einzelnen, aus denen

*) S. d. Art. Schulzucht.

sie besteht; das hat schon Sokrates dem vor der Masse einer Volksversammlung sich scheuenden Alkibiades bewiesen.

Die strafende Zucht will dem Schüler zunächst sein Unrecht zum Bewußtsein bringen, will sein Gewissen wecken und stärken, will ihm helfen den Eigenwillen brechen, will ihm heraushelfen aus allerlei sittlicher Gebundenheit, will ihm bezeugen, daß er sich der über ihm stehenden Ordnung unterwerfen müße und daß nur recht frei sei, wer aus sittlichen Gründen gehorcht. Um dies zu bewirken, muß eine Strafe vor allem verdient sein. Die Verfehlung des Schülers muß klar vorliegen. Nichts thut der Jugend weher als unverdiente Bestrafung. Sie verwindet es schwer und für den Lehrer ist es demüthigend, wenn er hinterher seine Uebereilung bekennen und, wie es dem Schreiber dieses einmal einem ältern Knaben gegenüber geschehen, den Gestraften um Verzeihung bitten muß. Nicht jeder Lehrer entschließt sich vielleicht dazu, wiewohl es das Gerathenste ist, und nicht jeder dürfte auch wohl die gute Antwort darauf erhalten: „Da braucht's kein Verzeihen. Diesmal war ich wohl unschuldig; aber ich hab' es sonst oft verdient, wo ich nicht gestraft worden bin." Also: sei immer deiner Sache gewiß, ob die Verfehlung wirklich geschehen und gerade so und aus welchem Grunde? „Mein Sohn, warum hast du uns das gethan?" fragt Maria als verständige Mutter. Nöthigenfalls untersuchen, doch nicht gerade peinlich. Namentlich ist das Erzwingenwollen des Geständnisses da, wo Anzeigen von Unwahrhaftigkeit vorliegen, eine bedenkliche Sache. Zeit lassen! Das junge Herz ist manchmal wie verzaubert von der Sünde. Laß erst den Krampf sich verziehen. Es ist viel gewonnen, wenn man die Schüler gezogen hat, daß sie auf Erfordern die Wahrheit selbst angeben und es nicht auf eine Untersuchung ankommen lassen. Man lasse es die Schuldigen durch Milderung oder unter Umständen durch gänzliche Erlassung der Strafe fühlen und erfahren, daß man mit der Wahrheit immer am besten fahre.

Ein weiteres Erforderniß: die Strafe sei passend, dem Vergehen angemessen, natürlich, so daß sie sich am Gewissen des Gestraften sowohl als der jungen Zeugen derselben legitimirt. Zwischen Strafe und Verfehlung sollte ein immer irgendwie fühlbarer Zusammenhang bestehen. Willkürliche, mit der Verfehlung in keinem Zusammenhange stehende Strafen heilen nicht, sondern erbittern oder stumpfen ab; sie werden als Despotie empfunden. Es ist ein wesentliches Stück der sittlichen Gottesordnung, daß der Sünde das Uebel folgt, daß aus jedem fleischlichen Wohl ein Weh erwächst, daß dem Sünder gerade das Gegentheil kommt, was er in verkehrter Weise sucht. „Wer sein Leben erhalten will, der wird es verlieren." Er sucht Lust und findet Unlust, will frei sein und wird Sclave. Der Sünder bindet sich immer selbst die Ruthe, mit der er früher oder später gehauen wird. Etwas von dieser rückmessenden Gerechtigkeit sollte in jeder pädagogischen Strafe liegen. Es muß dem Gestraften sogleich oder bei einiger Ernüchterung so um's Herz sein: „Es geschieht mir recht; ich hab es nicht anders haben wollen." Dem Faulen Mühe, dem Zügellosen Beschränkung, dem Schwätzer Vereinsamung, dem Hochmüthigen Demüthigung, dem Lügner Entziehung des Vertrauens, dem Empörer gegen die Ordnung empfindlicher Rückstoß in dieselbe, dem Wüstling Verachtung, nöthigenfalls Entfernung. Dabei mache man ja keinen Straftarif, sondern behalte sich die Hand frei, eben um angemessen strafen zu können. „Je mehr ein System von Strafen organisirt ist, desto mehr wird sich ein knechtischer Sinn entwickeln", sagt Schleiermacher. Keine bloß mechanische Gleichheit, die nur den Schein der Unparteilichkeit trüge! Die erziehende Strafe hat nicht die Gerechtigkeit mit den verbundenen Augen zur Patronin und spricht ihre Urtheile nicht, wie auf dem Areopage, bei Nacht; sie sieht die Person an, nicht im gemeinen Sinne, daß man dem Herrensöhnlein etwas besonderes machte, sondern indem sie die ganze Persönlichkeit mit in Anschlag bringt. Ein hartes Wort, ein Schlag auf die Hand wird von verschiedenen Kindern sehr verschieden empfunden werden. Eine gewiße Uebereinstimmung und Gleichheit muß sein, und „gleiche Brüder, gleiche Kappen" oder „mitgegangen, mitgefangen, mitgehangen!"

behält sein Recht. Wir erinnern uns aus dem Munde eines Freundes, wie die bei ihm als seinem zarten Liebling gerade deshalb verschärfte Züchtigung eines Lehrers wegen einer Lüge, in die er sich von den Schulgenossen hatte mit hineinziehen lassen, ihm einen unauslöschlichen Eindruck des Abscheus vor der Lüge hinterlassen habe. Der erziehende Lehrer wird da in freier Liebe ab- und zuthun und zwischen der Scylla herzloser Gleichheit, als wären die Schüler nur Numern, und der Charybdis parteiischer Willkür immer das rechte Fahrwasser suchen. Strafe an der Jugend üben, ist eben keine leichte, sondern eine schwere Sache, und giebt dem Erzieher lebenslang zu denken.

Dabei sei die Strafe **ernst**. Man scherze nicht damit. Die Schüler müßen dem Lehrer abfühlen, daß es ihm dabei von Herzen geht, daß es ihm um das von der Strafe zu schützende Gut wirklich zu thun, daß es ihm mit seinem Hassen des Unrechts und der Sünde ein Ernst sei. Dr. Lange erzählt aus seiner Erfahrung in Ifferten: „Ein kleiner Franzose war in der Stunde unartig. Pestalozzi ruft ihn heraus und sagt: „Sprich nach: Ich Lumpenbub will ne Multatz han!“ Darauf der Kleine: „Ik, nich Lumpenbub, will nich Multatz han!“ — Da ergreift ihn Pestalozzi, herzt und küßt ihn, daß er laut aufschreit. Sprich nach: „Ich Prachtbub will Küsse und nicht Multatz han!“ — Original, wie alles bei dem Mann mit dem tiefen Gemüthe; aber ob auch praktisch? ob bessernd für den kleinen Unartigen und wirksam für die Schulordnung? — Solch ein Vorgang kann der allgemeinen Erheiterung nicht verfehlen, aber sie geht, besorgen wir, auf Kosten der guten Zucht. „Und alle wünschten des Tags auch solche Küsse zu dulden“, möchte man den Schluß der bekannten Göthe-Epistel parodiren. — Wir möchten eine gewiße Heiterkeit über eine Straferklärung nicht absolut ausschließen da, wo es sich mehr um äußere Dinge handelt. Als wir einmal einen vorwitzigen Beheizer des Schulofens auf etliche Tage als verpflichteten Einheizer installirten, wurde die Sentenz mit allgemeiner Heiterkeit auf Kosten des Vorwitzes aufgenommen. So etwas geht unter Umständen; aber mit eigentlicher Unart oder gar Sünde darf nie gescherzt werden.

Ob sich wohl Spott mit dem Ernste der Strafe verträgt? — Da, wo er die Schwachheit träfe, nimmermehr; er wäre da vielmehr ärgerlich und könnte nur verletzen. „Wer des Dürftigen spottet, der höhnet seinen Schöpfer“, sagt Salomo (Spr. 15, 5.). Anders ist es mit einer gewißen Ironie, die etwa der eitlen Selbsterhebung, dem Hochmuth und Dünkel gegenübertritt. Da mag sie aus hiefür begabtem Munde auch ihre Dienste thun. Der **Witz**, dieser Floh (mit J. J. Wagner zu reden), der hüpft und sticht, ist überhaupt in der Schule ein gefährlicher Geselle. Er setzt eine geistige Repulsivkraft voraus, die der Jugend, der jüngeren namentlich, nicht zuzutrauen ist. Wir wissen, wie auch durch harmlose Witze Kinderherzen auf lange hinaus verwundet wurden.

Die beste Bürgschaft gegen Exceß nach irgend einer Seite hin ist die **Liebe**. Die rechte Strafe ist immer ein Ausdruck jenes herzlichen Wohlmeinens, das wir Liebe nennen. Die Liebe „sucht nicht das Ihre“, sondern, „das des andern ist.“ Das gilt, sonderlich auch bei der strafenden Liebe. Sie eifert wider alles, was dem Zögling irgendwie schädlich werden könnte. Läßt sich der Lehrer allezeit von diesem herzlichen Wohlmeinen leiten, so wird er immer auch herausfinden, wann Strafe nöthig ist und in welchem Maße. Es ist gegen die Liebe, gar nicht strafen und zu Verfehlungen der Schüler als ein Eli-Vater die Augen zudrücken oder durch die Finger sehen; aber ebenso wenn sich der Lehrer von Ungeduld, Mismuth, übler Laune, von Empfindlichkeit, Zorn oder noch schlimmeren Leidenschaften leiten läßt. Auf den Strafen, die aus so trüber Quelle fließen, ruht kein Segen. Wie sie nicht aus sittlichem Willen stammen, sondern aus dem Fleische, so wirken sie auch nicht wahrhaftig sittigend, sondern reizen eher noch den fleischlichen Sinn der Jugend.

Die Strafe sei ferner nicht **starr gesetzlich**; denn das bloße Gesetz richtet Zorn an. Das beweisen selbst Pferde. Ein Kenner giebt (Daheim 1869. S. 316) die für Thier- und Menschenpsychologie interessante Versicherung: „Niemand soll glauben, daß

er ein böses Pferd durch harte Behandlung bessern könne; er vermag die Ausbrüche des Grolles zurückzuhalten dadurch, daß es sclavisch vor ihm zittert; aber er kann nie sicher sein, ob nicht eine Zeit kommt, in der er selbst vor seinem Sclaven zittert." Beißigen Pferden haucht man öfters in die Nasenlöcher, erst durch einen Maulkorb; dadurch bekommen sie eine wahre Zuneigung zu dem Haucher, und der Maulkorb wird entbehrlich. Warum sollte es nicht auch der Erzieher, beißigen Naturen gegenüber, vor allem mit Hauchen versuchen? Wir meinen den Hauch der Liebe. Sie allein hat in sich eine Lebenskraft zur Besserung, zur Umstimmung des Geistes und Sinnes. Die vorhin angezogenen Pferdestudien versichern, ein Gestüte, das meist bösartige Pferde gezogen hatte, sei dadurch wesentlich verbessert worden, daß man statt der Pferdeknechte, die oft roh mit den Thieren umgiengen, Pferdemägde angestellt habe, welche die Füllen freundlicher behandelten und so ihre Zuneigung zu gewinnen wußten. — Liebe ist Leben, sich hingebendes, sich selbst einsetzendes und darum auch andere gewinnendes Leben. Sie läßt sich auch an harten Gemüthern nicht unbezeugt. Amor vincit omnia. Die Welterlösung, die Welterziehung und Welterneuerung durch das Christenthum ruht auf der göttlichen Liebe. Doch ist nicht alles Liebe, was so aussieht. Eben die welterlösende Liebe Gottes in Christo zeigt uns, was wahre Liebe sei, das tiefste hingebendste Wohlwollen mit tiefem, heiligem Ernste gepaart. Sie ist die Liebe des Vaters. Und so ist denn auch die pädagogische Liebe vor allem, um alles in einem zu sagen, väterlich. Der rechte Vater läßt sich nicht erzürnen, nicht erbittern, aber er bleibt bei der Unart des Kindes auch nicht kalt. Der Eifer der Liebe wird sich in Blick und Miene, im Tone der Stimme und in der Energie des Handelns kund geben. Er sei nicht affectlos: aber sein Affect sei immer doch nur der Affect der Liebe, das Gegentheil eines herzlosen Automaten.

Aus der Väterlichkeit des Strafens ergiebt sich von selbst der Unterschied desselben je nach dem Alter der Schüler. Der Vater fährt anders mit den kleinen, anders mit den mehr herangewachsenen Kindern. Je jünger die Kinder sind, desto mehr empfehlen sich äußerliche, in die Sinne fallende oder die nächsten Ziele beachtende Strafen; bei älteren Schülern bleibt der Stab des Wortes das Hauptzuchtmittel. Hier gilt es, die Schüler zur Anlegung des sittlichen Maßes, der Gewissenhaftigkeit und der wahren Ehre zu gewöhnen. Je mehr die älteren Schüler der höheren Schule dem Abgang entgegenreifen, desto mehr wird es Aufgabe des Lehrers, sie für die ihrer wartende Freiheit vom Joche des Schulgehorsams vorzubereiten. Man komme denselben mit Vertrauen entgegen, behalte aber doch die Augen offen. Fide, sed cui, vide! Vertrauen selbst auf die Gefahr hin, daß dieses je und je einmal von unedleren Seelen misbraucht werden könnte. Die edleren werden es um so mehr zu rechtfertigen suchen. Die misbrauchenden lasse man es fühlen. „Man kann mich betrügen; aber man betrügt mich in der Regel nur einmal", mag der Lehrer sagen und mit der That bezeugen. Besser, ein ehrendes Vertrauen wagen, als auf jedem Schritte mistrauen, was leicht verstimmt, kränkt und zu nur feinerer Uebertretung reizt. Schreiber dieses wurde einmal als Vorsteher einer Erziehungsanstalt von einem während der Arbeitszeit umlaufenden Zögling angelogen. „Ists auch wahr?", fragte der Director, der einige Ursache zum Verdachte hatte. „Ja gewiß, so ist's." Nun, sagt jener, so verzeihe mir, daß ich dir einen Augenblick mistraut habe. „Und ich Elender verzieh ihm!" — so lautete einige Jahre darnach die schriftliche Beichte des Zöglings. Das misbrauchte Vertrauen war seinem Gewissen empfindlicher geworden als das augenblickliche Mistrauen. — Die Engländer lassen ihren Eton-boys Freiheit in einem Maße, das wir deutsche Erzieher nicht verantworten möchten. Nicht wenige gehen zu Grunde; aber die oben bleiben, werden gewöhnlich feste, charaktervolle Leute. Ländlich, sittlich. Man müßte uns, abgesehen von der Besonderheit des Blutes, die Schule des großartigen, politischen See- und Weltlebens mitgeben, die der englischen Knaben wartet, wenn wir es ihnen mit den unsrigen nachthun sollten. Unsere Zucht

mag vielleicht je und je zu ängstlich und gar zu versorglich sein. Ein Senfkörnlein mehr von Glauben käme uns wohl gut.

Was bei der Art der Schulzucht weiter in Betracht kommt, ist neben dem Alter auch der Bildungsgrad der Schüler. Derselbe hängt zum Theil schon von der Volksschichte ab, der die Schuljugend entstammt. Latein- und Realschulen, noch mehr die eigentlichen Gymnasien in größeren Städten haben im ganzen eine Jugend von einer gewißen allgemeinen und äußeren Bildung vor sich, während es in der Volksschule, besonders auf dem Lande, oft an den ersten Elementen eines menschenwürdigen Anstandes fehlt. Unter dem feinen Schliff des Benehmens verbirgt sich freilich gar manchmal auch tiefe Gemeinheit und unter unscheinbarem Gewande ein feinerer Sinn. Namentlich spiegelt sich in den Schülern vielfach der Geist der elterlichen Erziehung ab. Es gehört viel Aufmerken dazu, um den Grundton einer Schulclasse herauszuhören und auch wieder richtig zu intoniren, nicht zu hoch und nicht zu tief, häuslich verwahrloste Kinder, die armen Opfer elterlicher Gewissenlosigkeit oder Unwissenheit oder Noth, nicht abzustoßen, sondern ihnen Muth zum Guten zu machen und die begünstigteren dabei in der Demuth zu halten. Der strafende Lehrer hat da immer aufzuschauen, wen er vor sich hat.

Was die Verwendung der Strafmittel betrifft, so ist in jedem Artikel ein sparsamer Haushalt zu empfehlen. Je seltener ausgegeben, je vollwichtiger ist die Münze des strafenden Wortes, der strafenden That. Manche Lehrer kommen in beständiges Tadeln, Keifen und Schelten, sich selbst und den Kindern zu leide. Man könnte dabei an das stetige Triefen denken, mit dem Salomo ein zänkisches Weib vergleicht. Manche wollen alles mit Strafen erzwingen, manche greifen bei jeder Kleinigkeit sogleich nach der ultima ratio, dem Stock. Das sind wahre Verschwender in ihrem Strafcapital. Sie lassen Gulden und Thaler springen, wo es Kreuzer und Groschen thäten. Ein kläglicher Bankrott kann nicht ausbleiben.

Was die äußeren Grenzen der strafenden Schulzucht betrifft, so sind sie nicht bloß auf das Schulzimmer und die Unterrichtszeit beschränkt, sondern sie erweitern sich ohne Frage auch auf die freien Räume in, vor oder hinter dem Schulgebäude. Soll sie sich aber auch noch über Verfehlungen auf der Gasse, dem Schulwege, ja überhaupt außer der Schule ausdehnen? Wir sagen: Ja für solche Fälle, wo die Verfehlung nicht getrost der elterlichen Sorge überlassen werden kann, wo die Ehre der Schule angetastet ist, wo die bürgerliche Obrigkeit nicht von Amtswegen einschreitet oder wo sie sich an die Schule um Beistand wendet. Der erziehende Lehrer kann sich nicht dabei beruhigen, daß er denkt: was außerhalb der Schule vorgeht, das geht mich nichts an. Hat er ein väterliches Herz, so treibt dieses ihn von selbst, schlimme Vorkommnisse auch vor das Forum der Schule zu ziehen. Ruft die Polizei oder sonst das Gericht um Beistand, was besonders bei Verfehlungen jüngerer Schüler je und je eintreten mag, so bekennt die weltliche Behörde sich selbst für eine erziehende Strafe ungeschickt, und man sollte ihr dieses Selbstgeständnis danken. Nur wird sich der Lehrer nicht ohne weiteres zum Gerichtsdiener herzugeben haben, sondern mit dem Vergehen des Schülers genau bekannt zu machen sein. So kann er dann die Strafe auch mit väterlicher Hand vollziehen. Hier seine Mitwirkung versagen, hieße die väterliche und erzieherische Stellung zum Schüler verkennen. Rein polizeiliche Verfehlungen gegen die bürgerliche Ordnung auf Straße, Markt 2c. unterliegen auch allein dem bürgerlichen Strafgesetze; doch dürfte die Ehre der Schule erfordern, davon wenigstens Kenntnis zu nehmen.

Was die Art der Bestrafung betrifft, so hat das Schulleben eine ganze Scala derselben ans Licht gebracht. Das Strafamt kann geübt werden mit Geberden, mit Worten und mit der That.

Mit Geberden. Wir denken dabei schon an den Blick. Ein gutes Auge ist eine besondere Gottesgabe für den Lehrer, ein schlechtes Gesicht ein wahres Unglück. Das Auge des Lehrers lernt durch einige Uebung alles sehen, was während des Unterrichts vorgeht. Es entgeht ihm keine Bewegung, kein Mienenspiel, kein Blick der Kinder.

Er wird nicht nach jeder Fliege schlagen; aber wenn er überhaupt seine Kinder gewöhnt hat, während er spricht, die Augen auf ihn gerichtet zu halten, so wird er vieles bloß durch die Augensprache abthun können. Mitten in seinem Vortrage redet er mit dem oder jenem durch seinen Blick, der ihm sagt: Ich sehe es. Haben die Kinder die Fühlung mittelst der Augen verloren, so genügt eine kurze Stille, ein leichtes Klopfen, sie wieder herzustellen. Es ist um diese Fühlung eine wichtige Sache. Psalm 32, 8. giebt uns dafür die Formel: „Ich will dich mit meinen Augen leiten." Wir setzen bei dieser Augenleitung voraus, daß der Lehrer, wo ihn nicht das Interesse des Unterrichts oder der Erziehung an einen anderen Platz ruft, einen solchen Stand- oder Sitzpunct inne hat, wo er alle Schüler sehen und von allen gesehen werden kann. Das beständige Auf- und Abgehen, das manche Lehrer im Brauch haben, bringt sie und die Schüler um den Vortheil jener Augensprache, wenn es auch immerhin noch besser sein mag, als das beständige Kathedersitzen. Zum Blicke mag sich nach Bedürfnis ein Wink, ein leichtes Schütteln des Hauptes gesellen. Feinere Kinder verstehen es; für weniger feine kommt etwa der Zeigfinger oder eine Verfinsterung der Augenbrauen hinzu. — Ist das Geberdenspiel erschöpft, so tritt das Wort ein. Es kann, wenn etwa mehrere die gebührende Haltung mit Augen, Händen, Füßen außer Acht lassen, in den kurzen Worten bestehen: „Augen!" oder „Hände!" oder „Füße!" oder in dem allgemeinen: „Haltung!" es kann aber zum bestimmten Tadel werden, der nach Umständen einen einzelnen oder mehrere oder alle trifft. Der Tadel stellt das Fehlerhafte, Ungehörige in dem Verhalten der Schüler ins Licht. Er geschehe mit ruhigem Ernst, wenn auch je und je mit gehobener Stimme, doch nie mit Geschrei, namentlich nicht mit Schimpfworten. Es ist zwar, besonders für manche Natur, sehr versuchlich, ihr tadelndes Urtheil in einem Bilde zu concentriren, das eben durch seine schlagende Kürze wirksam erscheint. Jesus hat öfters so getadelt und gescholten (Schlangen, Otterngezüchte, Fuchs ꝛc.). Jedes Wort dieser Art enthält ein sittliches Urtheil. Wie möchten den jeweiligen Gebrauch eines entsprechenden Kraftausdrucks in einem solchen Falle nicht absolut verwerfen; doch verlangt derselbe große Vorsicht. Namentlich greife man nie zu gemeinen Schimpfwörtern. Läßt sich der Lehrer öfters auf solche Zungenschläge ein, so kommt zu dem Schaden, daß er verletzt, leicht noch der größere, daß er seine Worte selbst entwerthet, ja sich damit lächerlich oder gar verächtlich macht. Uns ist noch aus der eigenen Schulzeit ein Lehrer in der Erinnerung, dessen energische Natur sich oft in wahrhaft shakespearischen Schimpfwörtern entlud. Es gehörte die ganze sonstige Tüchtigkeit des Mannes dazu, um diese Schwachheit (denn als solche wurde sie mindestens von uns empfunden) erträglich zu machen. Schimpfwörter, welche die schwache Begabung brandmarken (Ochs, Esel ꝛc.) sind unter allen Umständen zu vermeiden [vgl. d. Art. Lehrercollegium S. 233. D. Red.], so wie solche, die sich auf leibliche Gebrechen beziehen, da sie neben der Roheit auch eine Ungerechtigkeit in sich schließen. Das Wort dumm will Schrader geradezu aus der Schulsprache verbannt wissen, bei der höheren Schule und namentlich ihren oberen Classen wohl mit Recht, auch wenn wir nicht in Anschlag bringen wollen, daß in der akademischen Bürgerschaft, welcher der Gymnasiast zusteuert, das Wort dumm die Summa aller Beleidigung enthält und blutige Sühne beansprucht.

Der Tadel ist einer mehrfachen Steigerung fähig: unter 4 Augen, vor allen Mitschülern, durch den Lehrer allein, durch den Schulaufseher oder Director, vor versammeltem Lehrercollegium. Verwandt mit dem Tadel ist der Verweis, der dem Schüler das Unreife, Ungescheidte, Unpassende und Unrechte seines Betragens in bestimmten Worten vor Augen stellt. Auch hier bietet sich die vorangedeutete Steigerung dar. Nägelsbach denkt wohl an solches Verweisen, wenn er, Schimpfworte abwehrend, doch verlangt, der Lehrer müße trotzdem „tüchtig schelten können, der phlegmatische Schüler glaubt sonst nicht, daß es ihm ernst mit der Sache sei."

Wollen Worte nicht fruchten, so kommt die Drohung einer weiteren Maßregel. Flattich verweist den Lehrer auf einen rechtschaffenen Bauernknecht, der wiederholt

knalle, ehe er einmal haue. Das Drohen ist das Knallen; es giebt zu verstehen, was des Zöglings warte, wenn er sich nicht in die Ordnung fügt. Es darf aber nicht immer beim Knallen bleiben. Leeres Drohen ohne den ernsten Hinterhalt der im Nothfalle wirklich eintretenden Ausführung entwerthet die Worte des Lehrers. Man drohe nie mit einer Strafe, die man nicht ausführen kann oder will. Nichts gefährlicher für gute Schulzucht und doch nichts weniger als unerhört. Reichen Worte nicht mehr zu, so komme es zur That.

Das strafende Thun des Lehrers äußert sich, sehen wir auf den Inhalt der Strafe selbst, entweder im gänzlichen oder theilweisen Versagen eines Gutes, das er genießt, oder eines Rechtes, das ihm zusteht, z. B. Ehre, Freiheit, Bequemlichkeit; — oder es beweist sich im Zufügen von etwas, das der Schüler als ein Weh, als Uebel empfindet. Beiderlei Verfahren will dem Schüler sein Unrecht, es sei nun groß oder klein, zum Bewußtsein bringen und die schlimmen Folgen desselben fühlbar machen. Er will ihm sein unrechtes Thun oder Lassen verleiden und den Willen gegen dasselbe erwecken und stärken. Das zu bestrafende Unrecht kann Uebertretung eines Gebots oder Verbots sein, im Thun des Verwehrten oder auch im Unterlassen des Gebotenen bestehen. Die Strafe wird daher, sehen wir auf ihre nächste Absicht, sich gegen verkehrte Richtungen des jugendlichen Eigenwillens bald wehrend, hindernd, zurückdämmend, bald antreibend und ermunternd verhalten, bald zügeln, bald spornen, jenes mehr bei den kräftigeren, sthenischen und hypersthenischen Naturen (Eigensinn, Muthwille, Ausgelassenheit), dieses mehr bei asthenischen (Trägheit, Bequemlichkeit, Gleichgültigkeit, Stumpfheit). Wir werden diese verschiedenen Gesichtspuncte bei Betrachtung der einzelnen Strafen mit der That nicht ängstlich auseinanderhalten, wie ja Wort und That selbst schon sich vielfach in der Strafe berühren.

Die mildeste Bestrafung mit der That — um nun auf die Form der Strafe überzugehen — mag sein (wir denken dabei zunächst an Volksschulen und jüngere Classen der höheren Lehranstalten) Aufstehen und Stehen bleiben lassen auf dem Platz, etwa bei Unachtsamkeit, Geschwätz oder sonst leichterer Störung. Das Kind sieht sich so dem wachenden Auge des Lehrers vor anderen ausgesetzt, und wacht nun auch mehr über sich selbst. Die nächstliegende Steigerung ist das Heraus stehen lassen außer der Bank, wobei auf stramme Haltung des Stehenden zu sehen ist. „Du könntest es bequemer haben," mag es etwa heißen, wenn diese dem Delinquenten beschwerlich werden will. Das Heraustreten geschehe nie über die Bänke, eine Unsitte, für die nicht wenige Lehrer kein Auge zu haben scheinen. Beim Wiedereinrücken während der Lehrstunde bleibt der Gestrafte jedenfalls am Flügel der Bank. Durch passende Verwendung dieser beiden Strafarten läßt sich eine Menge s. g. Tatzen ersparen. Alleinsitzen auf einige oder längere Zeit thut seinen Dienst bei hartnäckigen Schwätzern, bei Unverträglichen, wohl auch bei Unreinlichen. Einer eigentlichen Strafbank möchten wir nicht das Wort reden. Sie sieht etwas züchtlingsmäßig aus. In außerordentlichen Fällen, z. B. bei anhaltender Achtlosigkeit und Störung des Unterrichts oder Muthwillen, mag wohl auch ein kürzeres Stehen vor der Thür angemessen sein. Willst du nicht, so sollst du nicht. Es kann dazu helfen, daß der Schüler sich auf sich selbst und den Zweck der Schule besinne.*)

Zu den Thatstrafen zählen wir ferner die Noten oder Einträge in das Diarium. Sie können von guter Wirkung sein, wenn sie zweckmäßig verwendet werden. Noten sind Anweisungen, Wechsel auf Sicht. Ihre Wirkung tritt etwa in der Censur am Schluß der Woche, auch in der Mittheilung an die Eltern hervor. Das Dabeisein auch anderer Classen, die Kenntnisnahme der Eltern macht solche Bestrafung nachdrücklicher, als sie etwa in den 4 Wänden des einzelnen Schulzimmers gewesen wäre. Aber man sei auch mit diesen Noten sparsam, daß der Curs dieser Papiere nicht gedrückt

*) Uns scheint diese Strafart von zweifelhaftem Werth. D. Red.

werde. Besser wird immerhin die Schuld auf der Stelle berichtigt, als daß man sie auf Rechnung schreibt. Bequeme oder mechanische Lehrer misbrauchen nicht selten dieses Notensystem. Auf eine Anhäufung von Noten zu einer gewißen Zahl (cumulus), bei der dann erst die summarische Wirkung in einer bestimmten Strafe eintritt, sollte man nie warten. Eine Note über den Sonntag hinüber hat keinen rechten pädagogischen Werth mehr. Die Rechnung ist zu mechanisch und wirkt nicht mehr sittlich. Verfehlung und Strafe treten da zu weit auseinander; das Gewissen wird nicht mehr von der Strafe getroffen. Der Gestrafte nimmt sie leicht als ein Verhängnis mit stoischem Gleichmuth, ja wohl mit lachendem Munde hin. — Das Zurückbehalten in der Schule nach Schluß des Unterrichts, das sog. Nachsitzen empfiehlt sich da, wo der Schüler entweder die Schulzeit selbst oder seine häusliche Vorbereitungszeit dafür nicht treulich angewendet hat: bei mangelhaften Leistungen im Memoriren, in schriftlichen Arbeiten, etwa auch bei vorgekommenen Unarten während der Freizeit oder auf dem Schulwege. Zum Nachsitzen kommen besonders flatterhafte, träge oder schwache Kinder. Die ersteren darf man nicht loslassen, bis sie das Ihre gethan, bei den letzteren ist wenigstens das Mögliche zu verlangen. — Eine Schwierigkeit bietet sich dabei nicht selten von Seiten mancher Eltern, die sich durch das Ausbleiben ihrer Kinder beschwert fühlen, wohl auch den Lehrer nicht über die Schulzeit hinaus für berechtigt zur Verfügung über ihre Kinder halten wollen. Allein es dürfte nicht schwer sein, ihnen zu beweisen, daß sie — wenigstens häufig — an der Strafe selbst nicht unschuldig sind, indem sie zu Hause die Arbeiten ihrer Kinder für die Schule nicht gehörig überwachen, und daß der Lehrer sich mit dem Zurückbehalten der Kinder ja nur selbst eine Last auflegt im Interesse derselben; denn das ist bei dieser Art von Strafe Grundbedingung, daß die Nachsitzenden zweckmäßig beaufsichtigt werden und diese Strafweise nicht zu häufig zur Anwendung komme. Gegen eigenmächtiges Dreingreifen der Eltern, wie es bei rohen Leuten wohl vorkommen kann, hat die Schulbehörde schützend einzutreten. Bei den Zurückbleibenden muß der Lehrer immer einer angemessenen Beschäftigung derselben versichert sein. Ueber eine Stunde sollte dieses Nachsitzen nie dauern, namentlich nie über die Essenszeit. — Das s. g. Cariren, Verlust des Mittagessens oder eines Theils davon hätte allerdings die apostolische Regel für sich: „Wer nicht will arbeiten, der soll auch nicht essen", hat aber bei der Jugend doch sein bedenkliches. Es geht allenfalls in Erziehungsanstalten, wo man die Zöglinge selbst am Tische hat, findet aber Schwierigkeiten bei der bloßen Schule, die ihre Schüler täglich zum elterlichen Tisch entläßt. Man müßte denn dem Schuldigen einen Uriasbrief mitgeben, dabei aber des Uria als Briefträgers sowohl als seines Feldhauptmanns versichert sein.

Strafen mittelst der Location durch Hinuntersetzen ist nicht zu rathen, wenn es auch für den Augenblick wirksam sein möchte. Es verrückt den Gesichtspunct für die Location, die sich auf das Ergebnis des gesammten Wissens und Könnens bei den Schülern gründet.

Strafen durch Aufgeben von Arbeit (Strafarbeiten) sind angezeigt da, wo sich der Schüler durch Trägheit, Flüchtigkeit und Ungewissenhaftigkeit der Arbeit entziehen oder ihrer möglichst bald los werden wollte. Hier lasse man ihn nicht los. Die Arbeit ist Segen und Wohlthat. Die damit verbundene Anstrengung fordert aber Selbstverleugnung, die ihm als das rechte Salz des Lebens nicht erspart werden darf. Darum kehre die Arbeit wieder, bis das Mögliche geleistet ist, und im Nothfalle heiße es: Wer die Arbeit nicht einfach haben will, der mag sie doppelt haben. Man lasse sich von der Trägheit oder Leichtfertigkeit keine Arbeit abdingen, noch weniger kaufe man sie ihr etwa durch Schläge ab. Sie nimmt lieber die Hiebe ein, um nur nicht in den sauern Apfel beißen zu müßen. Die consequente Nöthigung zu sorgfältiger Arbeitsleistung, sei es mündlich oder schriftlich, kann zur rettenden That werden für manchen, der sonst verloren wäre. Er merkt, die Arbeit bringt nicht um, er erfährt dadurch die in ihm

liegende Kraft, an die er nicht geglaubt, und jene voluptas, die nach Cicero mit der angestrengten Arbeit (societate quadam) verbunden ist. Wir erinnern uns eines Zöglings, der sich in bitterer Verzweiflung über die Forderung eines noch vor Tische zu leistenden geometrischen Beweises beklagte, den er doch nicht zu liefern vermöge. Man beharrte auf der Forderung und Noth brach endlich das Eisen, der Beweis kam zu Stande und damit war zugleich der Sinn des Schülers für Geometrie und Mathematik erschlossen. Sie wurde später sein Lieblingsfach. Solche Strafarbeit, d. i. Arbeit zur Strafe für Trägheit oder feige Weichlichkeit ist vollkommen gerechtfertigt. Aber anders verhält es sich mit denjenigen Strafarbeiten, wo die Arbeit als Strafe für irgend ein mit der Arbeit zunächst nicht zusammenhängendes Vergehen aufgegeben wird, und die man daher auch lieber **Arbeitsstrafen** als Strafarbeiten nennen sollte. Wenn für Unachtsamkeit, für Muthwillen und sonstige Verschlungen willkürlich z. B. Abschrift aus dem Gesang- oder Spruchbuch oder aus einem Classiker, vervielfachtes Schreiben eines Satzes, Verses u. dgl., auferlegt wird, wie das besonders in französischen und englischen Schulanstalten in der Blüte stand und wohl noch steht, wir wissen aus dem Munde eines englischen Schülers von einer 1200fachen Abschrift von lateinischen Hexametern), da wird die Arbeit zur Strafe, der Segen zum Fluche gemacht. Nach L. Hahn (Unterrichtswesen in Frankreich) giebt es in französischen Schulen Strafabschriften von 10,000 Zeilen. Der Schüler darf nicht eher wieder zum Unterricht, bis er mit dieser verdummenden Strafe fertig ist, eine heroische Cur, gegen welche die Abschrift oder auch Memorirung von 3 bis 4 Seiten aus dem Wörterverzeichnis der württembergischen Musterrechtschreibung zur Maßregelung von Seminaristen eine wahre Kleinigkeit ist. Auch auf das strafmäßige Memoriren des 119. Psalms mit seinen 22 mal 8 Versen ist pädagogischer Aberwitz schon verfallen! — Daß ein Schüler etwa einen im Unterricht überhörten Satz oder eine nicht beachtete Regel als Merks für seine Unachtsamkeit mehreremal zu schreiben bekommt, hat einen Sinn und dem Schreiber dieses steht die grammatische Wahrheit: „sich ist ein persönliches Fürwort", die er einmal als Knabe überhört und dann 6mal zu schreiben bekam, bis heute unverrückt im Gedächtnis. Aber die Arbeit willkürlich als Strafe für andere Verfehlungen gebrauchen, ist eine wahrhaft sündliche Entweihung derselben. Nägelsbach nennt solche Strafarbeiten „die unsinnigste Art der verwerflichen Strafen, ein bloßes Bequemlichkeitsmittel für den Lehrer, ein Verdummungssystem, den Gipfel des Aberwitzes" (Gymnas. Päd. 63.)

Etwas anders gestaltet sich die Sache, wenn es darauf ankommt, sich eines zur Strafe isolirten Schülers durch eine aufgegebene Arbeit zu versichern lediglich dazu, daß er nicht müßig, sondern **beschäftigt** sei. Es tritt dieser Fall ein bei der Freiheitsstrafe durch **Einsperren**. Solch ein Verschluß in 4 Wände kann eintreten in Fällen von Misbrauch der Freiheit (Muthwille, Ausgelassenheit, auffallender Unfug, Unbotmäßigkeit, Unverschämtheit u. dgl.). Für die Volksschule und jüngere Classen ist diese Freiheitsstrafe weniger angelegt und gegen das Ofenloch und ähnliche Einsperrwinkel müßen wir uns ernstlich verwahren. Dagegen sind Anstalten für ältere Schüler in der Regel mit einem Locale für Ein- und Absperrung versehen, das schon in seinem Namen ein Zeugniß feiner gelehrten Herkunft trägt, den **Carcer**. Ob es wohl gethan sei, diesen classischen Namen für unser Arrestlocal beizubehalten, könnte sich fragen. Es fällt durch denselben ein gewißer verklärender Schein auf die Strafe der Einsperrung, der vielleicht besser vermieden würde. Die jugendliche Thorheit des Gymnasiasten weiß selbst dem Gefängnisse mittelst dieses von der Universität stammenden Namens eine lichte Seite abzugewinnen. Wir wissen, daß die erste Carcerstrafe wie eine Art Ritterschlag angesehen wurde. „Jetzt bist du akademischer Bürger", konnte es heißen. Es ist gut, diesen poetischen Reiz zu zerstören. **Einsperrung**, oder, soll es ja ein Fremdwort sein, **Arrest** läßt solch eine poetische Vergoldung der Strafe weniger aufkommen. Das Arrestlocal ermögliche aber eine völlige Absperrung, damit keinerlei

Verbindung mit der Kameradenwelt stattfinde, die den Stachel der Strafe wieder abstumpfen könnte. Der Werth der Einsperrung liegt hauptsächlich in der gänzlichen Vereinsamung des Delinquenten, der die Rechte des gesellschaftlichen Lebens nicht geachtet hat. Dieser Zweck schließt von selbst jede Gesellschaft des Arrestanten aus. Also nie zwei oder mehrere zugleich! Nägelsbach nennt das ein Seminarium summae nequitiae. Bei der einsamen Einsperrung kommen aber wieder die Gefahren der Einsamkeit für junge Leute in Betracht, und da kann sich, damit man einer bestimmten Thätigkeit der Hände versichert sei, auch eine nach der Strafzeit zu bestimmende saubere Abschrift oder des etwas als Strafbeschäftigung empfehlen. Zu dem Zwangsstuhl im Gefängnisse, der den Arrestanten nöthigt die Hände ob dem Tische zu lassen, wie er unsers Wissens in manchen französischen Anstalten seine Anwendung findet, werden wir uns doch nicht entschließen wollen. — Die Zeit der pädagogischen Absperrung würden wir, ganz außerordentliche Fälle abgerechnet, nicht über etliche Stunden ausdehnen; die Schärfe derselben als Strafe liegt weniger in der Länge der Zeit, als in der strafmäßigen Behinderung der persönlichen Freiheit. Da kann schon eine Stunde ihre Wirkung thun. An Nachdruck gewinnt diese Art von Bestrafung, wenn sie in das Schlußzeugnis des Jahrs oder Halbjahres aufgenommen wird und so auch, wenn es nicht jedesmal sogleich geschehen, zur Kenntnis der Eltern kommt.

Auf den eigentlichen Höhepunct der Strafen gelangen wir mit der energischsten Strafthat, der körperlichen Züchtigung. Wie die Ruthe als Symbol der väterlichen Zucht im Hause gilt, so der Stock als das Hauptwahrzeichen der Schulzucht. Es gab eine Zeit, wo der Stock die Panacee war für alle Schäden in der Schule. wie die Ruthe im Haus. Diese „verblümte Art, mit der Seele zu reden", ist uralt und allen Völkern geläufig. Was liegt auch näher als die Regel: „Wer nicht hört, muß fühlen!?" — Der pädagogische Schlag ist eine energische Action zur Begleitung des Wortes und Verstärkung seiner Wirkung. Am unmittelbarsten und natürlichsten tritt diese Action auf in der Ohrfeige, deren jeweiliger Einleitung durch ein fühlbares Schütteln am Ohr wir uns aus eigener Jugend noch erinnern. Diese mahnt auf unverkennbare Weise an das Vorhandensein des Gehörwerkzeugs und seinen Gebrauch. Sie hat offenbar symbolische Bedeutung, wie die Maulschelle, welche an das Werkzeug der Sprache appellirt und zu besserem Gebrauche desselben mahnt. Beide Arten der körperlichen Züchtigung sind die naivsten und bezeichnendsten, wie schon ihr Name ausweist. Auch die je und je noch beliebten Kopfnüsse und Haarrupfer treiben noch eine Art von Symbolik, sie sind gleichsam das Anklopfen und Anläuten am Oberstübchen, dessen Bewohner aus Schlaf und Ruhe geweckt werden soll. Doch sind diese fühlbaren Bearbeitungen des Denkorgans zugleich auch die niedrigsten, eben wegen ihrer Natürlichkeit und Unmittelbarkeit. Der Stock ist die künstlich verlängerte Hand des Erziehers, die Fortsetzung des Erziehers, wenn man so will, im Gegensatze zu Schleiermachers Schlagwort: mancher Erzieher sei nur die Fortsetzung seines Stocks. Daß aber gerade der Schmerz, den der Gebrauch des Stabes Weh beabsichtigt, zum Erziehungsmittel gemacht wird, das hat seinen Grund in der innigen Verbindung und Wechselwirkung, die zwischen Leib und Seele besteht. Das leibliche Weh betrübt auch die Seele; es ist daher in der göttlichen Pädagogik vom Paradiese an (Schmerz des gebärenden Weibes, Arbeitsschweiß des Mannes) ein Mittel zur Bestrafung der Sünde, zur Verleidung derselben und zugleich zur Hülfe aus ihrer Umschlingung. Jeder Abfall des Mustervolkes Israel wird auch mit leiblichem Uebel, mit Vergewaltigung durch Feinde, mit Dürre, Heuschrecken und anderen Landesealamitäten gestraft. Jes. 9, 4. wird die vom Herrn verhängte leibliche Noth ausdrücklich als Ruthe der Schulter, als Stecken des Treibers bezeichnet, Jes. 10, 15. heißt der Herr Assur seines Zornes Ruthe und dessen Hand seines Grimmes Stecken; Jesus nimmt im Eifer um seines Vaters Haus die Geißel zur Hand, er büßt die Sündenschuld der Menschheit auch mit dem empfindlichen Leibesleiden, sein Jünger Petrus bringt dieses göttlich pädagogische Ver-

fahren auf die Formel: „Wer am Fleische leidet, der höret auf von Sünden" (1 Petr. 4, 1.) und Hebr. 12, 5. warnt vor dem zu leicht und zu schwer nehmen der göttlichen Züchtigung, indem als das eigentlich bestimmende in derselben die väterliche Liebe des Herrn genannt wird. Das gilt also auch von der Zeit des neuen Bundes und die leibliche Betrübung um geistiger und sittlicher Verfehlung willen ist bei den Kindern Gottes nichts weniger als antiquirt. Die körperliche Züchtigung hat also eine tief im Wesen des sündigen Menschen liegende Berechtigung; sie wurzelt in der göttlichen Erziehung, die das Uebel als natürliche Folge an die Sünde geheftet hat und immer noch heftet. — Schleiermacher stellt gegen die körperlichen Strafen das Bedenken auf, daß sie mit der Abhärtung gegen den körperlichen Schmerz als auch einer Aufgabe der persönlichen Ausbildung in Widerspruch gerathe. „Strafen wir", sagt er, „mit dem, was die Jugend soll ertragen lernen, und verlangen wir, daß ein und dasselbe hier einen Eindruck mache, dort keinen, so gerathen wir in den größten Widerspruch!" Wir könnten dieses Bedenken aber höchstens nur da anerkennen, wo es sich um einen Misbrauch der Schläge, um ein Schlagsystem handelt. Wo dieses einreißt, da könnte es allerdings zu jener spartanischen Tugend kommen, welche eine Ehre in die Ertragung des Schmerzes setzt und die wir mit dem Worte hartschlägig, wohl auch abgeschlagen bezeichnen, ein ernstes Warnungszeichen für jeden züchtigenden Lehrer! Aber was die körperliche Strafe an sich betrifft, so übersieht der geistvolle Dialektiker, daß der körperliche Schmerz an sich indifferent ist und erst durch die denselben verursachende Kraft seine sittliche Bedeutung erlangt. Den absichtslos oder aus Ungeschick zugefügten, den von Naturkräften herrührenden, selbst den von Gemeinheit, Rohheit oder Bosheit stammenden Schmerz soll das Kind ertragen lernen. Hier hat stoische Abhärtung ihr Recht und das versteht auch die Jugend. Anders ist es mit dem Schmerze, der ihm aus sittlichen Beweggründen absichtlich zugefügt wird. Den Schlag von der Hand des Vaters oder väterlichen Lehrers empfindet das Kind ganz anders, als den Schlag eines unvorsichtigen oder muthwilligen Kameraden. Der Knabe fühlt anders, wo etwa ein Spielgeselle ihm, den Schulmeister vorstellend, Schläge aufmißt, und da wo der wahre Schulmeister an ihn kommt, auch wenn die Schläge von ganz gleichem Kaliber sind. Durch den in erziehender Absicht zugefügten Schmerz redet die Seele mit der Seele. „Die Schläge des Liebhabers meinen es recht gut", sagt Salomo, und wahrhaft pädagogische Schläge sind Schläge des Liebhabers. Da verbindet sich mit dem sinnlichen Weh ein sittliches und ein Knabe, in dem der kindliche Sinn nicht sonst schon ertödtet ist, empfindet das sittliche Weh in der Strafe tiefer als das sinnliche. Wenn man freilich die junge Menschennatur überhaupt als gut voraussetzt, wenn man alle Gestaltung ihres sittlichen Lebens bloß als Ergebnis dessen, was die Hand der menschlichen Erziehung gethan oder versäumt hat, auffaßt und mit Schleiermacher behauptet: „jede Strafe beweist, daß früher schon auf die Gesinnung hätte gewirkt werden sollen, jede setzt einen Mangel voraus, ein Versehen auch von der andern Seite", wie wenn das Kind nur reine Empfänglichkeit und seine Seele nur ein bildsames Wachs wäre, das ohne eigenes Treiben im Innern jeden Eindruck von außen willig annähme und behielte, so müßte man freilich gleich ihm auch eigentlich jede Strafe und namentlich die körperliche als Erziehungsmittel verwerfen. Allein unsere Kinder tragen leider den Sauerteig der Sünde auch schon in ihrer Natur, und wir dürfen diesen nun einmal thatsächlichen Zustand nicht ignoriren. Eine wahrhaft christliche Pädagogik, die das Menschenkind nimmt, nicht, wie es sein sollte, sondern wie es ist, wird nicht grundsätzlich aller und jeder körperlichen Züchtigung absagen können. Dieselbe ist für manche Verfehlung die specifisch angemessene Strafe: sie demüthigt und erschüttert, sie bezeugt thatsächlich die Nothwendigkeit der Beugung unter eine höhere Ordnung und giebt dabei doch die ganze Energie der väterlichen Liebe zu erkennen. „Naturgemäße, schnell vorübergehende, unter allen Umständen empfindliche Strafen verdienen fast in allen Fällen den Vorzug vor den raffinirten", sagt Curtman; dies gilt besonders von den körperlichen Strafen in den

für sie geeigneten Fällen. „Sie trägt", fügt Lübker zu ihrer Empfehlung noch hinzu, „den Charakter der Unmittelbarkeit, wodurch alle Klügelei ausgeschlossen ist." Nägelsbach erklärt es geradezu für eine Thorheit und ein Unrecht, körperliche Strafen für das Knabenalter (bis etwa zum 13. Jahre) verwerfen zu wollen; er nennt das eine schwächliche Humanität und beruft sich auf den Consensus gentium, der sich auf die Natur der väterlichen Gewalt, das Analogon für die des Lehrers, stütze. „Kein Vater wird sich principiell dies Recht nehmen lassen", behauptet er, „eben so wenig sollte man es dem Lehrer bestreiten." (S. 64 f.) Wir würden es vollkommen begreifen, wenn ein gewissenhafter Lehrer erklärte: Ehe ich die Macht aus den Händen gäbe, nöthigenfalls zu der ultima ratio des Stocks zu greifen, wollte ich lieber gar nicht Lehrer sein. Der Stock wird in der Volks- und sonst niederen Schule oft und — wir sagen es mit tiefer Entrüstung — oft schändlich misbraucht. Aber es geht dem Stock in dieser Beziehung nicht besser als manchem andern guten Ding, z. B. dem Worte. Wie wenig wird das von manchem Lehrer gewogen! Aber abusus non tollit usum. Klett sagt in seiner Philippica gegen die pädagogische Wünschelruthe („Der Lehrer ohne Stock." 1869) manches über diesen Misbrauch, was der Beherzigung sehr werth ist. Wenn er aber die körperliche Züchtigung nur als „Ausfluß der Willkür", als „Act der Brutalität" bezeichnet und somit das, was wohl je und je, vielleicht oft, misbräuchlich geschehen mag, als Regel, als Princip und Nothwendigkeit hinstellt, so ist das selbst ein Ausfluß von Willkür und um nichts zutreffender, als die Behauptung Schleiermachers, die körperliche Züchtigung stamme aus dem Zorn, aus einem leidenschaftlichen Zustande. „Wer schlägt", sagt er, „der erscheint entweder als Zorniger oder als Büttel. Es giebt eigentlich kein Mittelding zwischen beiden Positionen; nur das natürliche Verhältnis zwischen Eltern und Kindern kann es übertünchen" (S. 379). Stünde es wirklich so mit der körperlichen Züchtigung, dann stünde es freilich schlimm. Wir denken aber, zwischen dem Zornigen und Büttel gebe es denn doch noch eine dritte Position: der Vater mit seinem klar bewußten, leidenschaftslosen Eifer für das Kind und gegen dessen Sünde. Will man diesen Eifer ja Zorn nennen, so ist es ein heiliger Zorn, etwas von jenem Wallen des Liebeseifers in Gottes Herzen, den uns die heil. Schrift allerdings auch mit dem Worte Zorn bezeichnet. Ohne solchen Zorn aber läßt sich kein rechtschaffener Vater noch Lehrer denken. Wer, der z. B. jene köstliche Erzählung G. H. Schuberts gelesen hat, wie ihm sein trefflicher Vater erst den Sündengeruch, der an dem aus des Nachbars Garten erbeuteten Blumenstrauße klebte, zum Bewußtsein bringt und dann seine ruhig ernste Katechese über das 7. Gebot mit einigen fühlbaren Stockschlägen besiegelte, wer kann da von leidenschaftlichem Zorne reden? — Daß solch ein heiliges Zürnen auch keiner Uebertünchung für das Kind bedürfe, das bezeugt eben der aus jenem „Pfarrheinrich" erwachsene Mann, der die Hand des züchtigenden Vaters noch segnete. Und was ein rechter Hausvater kann, das kann auch ein rechter Schulvater. Er straft, weil er liebt, und würde lieber nicht strafen, wenn ihn die Liebe nicht zwänge.

„Der Vater straft sein Kind, und fühlet selbst den Streich, die Härte ist Verdienst, wo Dir das Herz ist weich". So Rückert. Ist der Lehrer ein rechter Schulvater, so weiß er nöthigenfalls auch mit dem Stocke zu lieben, oft reiner und tiefer, als mancher natürliche Vater. Und obwohl wir auch das junge Herz ein Sünderherz nennen, glauben wir doch behaupten zu dürfen: das junge Herz versteht in der Regel diese Liebe, wenn auch nicht immer im Augenblick. Es ist unrecht, jede körperliche Züchtigung auf Rechnung fleischlicher Leidenschaften zu setzen und von jeder derselben, wie Klett thut, als von einer thierischen Handlung zu reden, die an sich etwas entwürdigendes für den Schlagenden und den Geschlagenen habe.

Wir werden später zeigen, wie wenig wir für ein eigentliches Stockregiment eingenommen sind; aber das Recht zum Stabe Weh als solches dem Lehrer absprechen, das heißt seine sittliche Stellung zu den Schülern im innersten schädigen und sich an

Lehrern und Schülern versündigen. Der Lehrer, der schlagen darf, aber nur in dringenden Fällen von seinem Rechte Gebrauch macht, ist in den Augen des jungen Völkleins stark; ein Lehrer, der nicht schlagen darf, ist ihm ein Gebundener, und er kann, ist er nicht ein ganz besonderer Meister seiner Kunst, in gar verdrießliche Stellung gebracht werden. Flattich, der mit der vorher fleißig geübten körperlichen Züchtigung bei seinen Zöglingen und Schülern plötzlich abbrach, sah sich, obwohl ein denkender und geübter Erzieher, wie wenige, durch die mit keinen sittlichen Mitteln zu überwindenden Unarten derselben zum zeitweiligen Aufgeben seines „Informirens" gedrängt. Will man dem Lehrer das Recht zur körperlichen Züchtigung nehmen, so müßte man es eigentlich auch den Eltern nehmen, da ihr natürliches Verhältnis zu ihren Kindern dasselbe ja nach Schleiermacher nur übertünchte, nicht in Wahrheit begründete. Im nordamerikanischen Freistaate hat man diese Consequenz wirklich schon gezogen. Dort kann der Knabe den Vater wegen einer Tracht Schläge verklagen und in Strafe bringen. Was da mitunter für Rangen heranwachsen mögen, läßt sich denken. Eine Schauergeschichte, wie sie vom Jahr 1868 aus Salt Creek in der Nähe von Chattanooga berichtet wird, da ein Lehrer (Beane) in Folge eines Züchtigungsversuches gegen einen Schüler (Hutchinson) von diesem und einigen ältern Gehülfen eine Tracht Prügel erhalten sollte und endlich sammt einem hülfreichen Freunde niedergeschossen wird, nachdem beide auch ihrerseits zwei von ihren Angreifern getödtet hatten, mag die Folgen eines solchen unsalomonischen Schonens der Ruthe illustriren. Wie anders steht in dieser Beziehung der junge Engländer! Bekanntlich haben die englischen public shools den Stock oder die Birkenruthe bis heute unter ihren Strafmitteln, und selbst bei älteren jungen Leuten ist die Anwendung desselben nichts unerhörtes. Dr. Stoy erzählt von einem 17jährigen Schüler, der wegen gesetzwidrigen Tabakrauchens mit der Ruthe gezüchtigt ward. Der junge Engländer fühlt sich dadurch nicht entehrt; er respectirt die Strafe als Wirkung des Gesetzes und fügt sich ihr um des Gesetzes willen. Wir sind, was die Volksschule und die niederen Classen der höheren Schulen betrifft, principiell für das Züchtigungsrecht des Lehrers, und würden es für einen sehr bedenklichen Fortschritt halten, wenn dem Lehrer unserer Volksjugend der Stock unbedingt aus der Hand gewunden würde. Es wäre ein Sieg der falschen Aufklärung, die auf gut pelagianisch den leidigen Factor in der Menschennatur, die Sünde, übersieht und die auch in der jungen Seele schon rege Schlange des fleischlichen Sinnes durch lauter sanfte Töne beschwören zu können meint. Nein, in dem salomonischen Worte liegt trotz der veränderten Zeiten eine für alle Jahrhunderte geltende Wahrheit: „Wer seiner Ruthe schonet, der hasset seinen Sohn; wer ihn aber lieb hat, der züchtiget ihn bald". Wohl sagt ein Sprüchwort: „Wen das Wort nicht schlägt, den schlägt auch der Stock nicht". Aber der Stock kann und soll eben die Kraft des Wortes verstärken, und was es bei harten Herzen nicht allein vermag, das erreicht es eher im Bunde mit jenem. Die absolute Verbannung des Stockes aus der niederen Schule würde ohne Zweifel, weil man eben der jungen Unvernunft oder Herzensverkehrtheit gegenüber doch je und je ein letztes, alle Einrede abschneidendes Mittel bedarf, allerlei Surrogate herbeiführen, die, wie alle Unnatur, leicht schlimmer wirken könnten, als die dazu vorzugsweise geeignete körperliche Züchtigung. Da geht es dann an ein Stoßen, Drücken, Schütteln, Zwicken, Rupfen, Treten, an eine Häufung anderer Zwangsmittel: Einsperren, Fasten, Strafabschriften &c., alles nicht zum Vortheile des Verhältnisses zwischen Lehrern und Kindern. — Oder aber — wir würden mit dem amerikanischen Grundsatz auch die amerikanische Folge daraus entnehmen müßen: wer etwas lernen will, der lerne; wer nichts lernen will, der lasse es. Man könnte den Lehrer alsdann nur zu entsprechendem Unterrichte verpflichten, müßte ihn aber von aller Verantwortung für das, was die Schüler lernen und werden, entbinden. Daß damit ein Schnitt in unser ganzes deutsches Erziehungswesen gemacht wäre, ist leicht ersichtlich.

Eine ganze Reihe von Auctoritäten ließe sich für den (natürlich richtigen) Gebrauch des Stockes in der niederen Schule nennen, wie, um nur neuere anzuführen, Roth,

v. Raumer, Palmer, Nägelsbach, Waitz, Thomas Arnold, Zeller, Schrader, Günther, Curtman u. a. Wir ziehen zum Schluße dieser unserer oratio pro baculo nur noch das Wort eines von den genannten Pädagogen an (Günther: Schule im protest. Staat S. 89): „Die Masse der Schulen kann den Stock nicht entbehren. Eine Regierung, welche ihre Lehrer bei der Handhabung ihres schweren Amtes, den Ungehorsam, den Trotz, die Lüge mit scharfen Mitteln auszurotten, nicht schützt und stützt oder gar daran noch hindert, schneidet ihre eigenen Fußsehnen durch".

Noch halten unsere meisten deutschen Schulgesetzgebungen das Recht der körperlichen Züchtigung in der niederen Schule aufrecht und bringen nur mehr oder weniger bestimmt auf ein richtiges Maß im Gebrauche desselben, und das mit allem Rechte. Die württembergischen Schulordnungen mahnen dringend, daß körperliche Züchtigungen „so sparsam als möglich, mit Ueberlegung und Mäßigung, mit steter Rücksicht auf die Individualität der Kinder und mit gehöriger Gradation angewendet werden, um nicht Erbitterung, Heuchelei, Trotz, Abneigung gegen die Schulen und eine niedrige sklavische Denkungsart bei den Kindern hervorzubringen", und nehmen die Kinder nachdrücklich gegen Misbrauch des Züchtigungsrechtes in Schutz. Ist ein Nachtheil für die Gesundheit des mishandelten Kindes entstanden, so kann das neben den im Strafgesetzbuch angedrohten Strafen bei einem Rückfall oder in Fällen erheblicherer Beschädigung zu Dienstentlassung führen. Für die württembergischen Gelehrten- und Realanstalten wird durch die im Jahre 1867 ausgegebene Dienstvorschrift in unteren und mittleren Classen körperliche Züchtigung „durch eine mäßige Anzahl von Schlägen mit einem dünnen Stöckchen auf die flache Hand" zugelassen, bei „beharrlichem Unfleiß, wenn die übrigen Strafen ohne Erfolg geblieben sind, so wie wegen unsittlicher Handlungen, boshaften Muthwillens oder grober Widerspenstigkeit."

Wenn wir uns entschieden gegen die unbedingte Verweisung des Stocks aus der niederen Schule aussprechen zu müßen glaubten, so thun wir das eben so nachdrücklich gegen die unbedingte Herrschaft desselben. Die absolute Verbannung des Stocks stammt nicht aus christlicher Wurzel, aber das absolute Stockregiment eben so wenig, ja noch weniger. Dieselbe Liebe, die einerseits in strafendem Ernste hervortritt, fordert andererseits eben so entschieden eine weise, heilige Mäßigung im Gebrauche des äußersten Mittels strafender Energie, und wir stehen nicht an, zu erklären: die christliche Schulzucht muß darauf gerichtet sein, den Stock entbehren zu können. Es muß geschlagen werden dürfen, aber es soll nicht geschlagen werden müßen. Man schlage nur in dringenden Fällen, namentlich in Fällen, wo der bestimmt hervortretenden Sünde entgegenzutreten ist. Diese Selbstbeschränkung ist entschieden Aufgabe und Ehre unserer jetzigen christlichen Schulzucht.

In der That ist mit der körperlichen Züchtigung in früherer Zeit ein abscheulicher Misbrauch getrieben worden, und die Familie der Schlagharte ist noch immer nicht ganz ausgestorben. Mit dem classischen ὁ μὴ δαρεὶς ἄνθρωπος οὐ παιδεύεται (keine Erziehung ohne Schläge) war es unseren alten Pädagogen oft bitterer Ernst; auch die besten Schüler mußten daran glauben. Luther wurde, wie er selbst erklärt, von seinem Schulmeister an einem Vormittage „vierzehnmal wacker gestrichen." Als Mann dankte er das zwar dem wohlmeinenden Lehrer; aber sollte dieser prächtige Junge, der unser Martin ohne Zweifel war, nicht durch andere Mittel zu beugen gewesen sein? — Die Schulkunst und damit auch die Schulzucht gieng damals und noch lange nachher in Kinderschuhen. Man verbrauchte nicht viel Psychologie, sondern wollte alles mit Gewalt erzwingen. Schläge waren die Münze, mit der man alles bezahlte. In Winchester College stand der erbauliche Vers an der Wand: „Aut disce, aut discede, manet sors tertia, caedi." Darunter war der Flogging-place, wo die körperlichen Züchtigungen vollzogen zu werden pflegten. Das Siegel der St. Olavschule vom Jahre 1576 zeigt den Master an seinem Pult auf einem hohen Stuhle, wie er über 5 vor ihm stehende Scholaren die Ruthe schwingt. Dr. Bresby, der 50 Jahre lang Rector in der West-

minsterschule war, sagte, der Stock sei das Sieb, durch welches gute Schüler erprobt würden. Die Geschichte mancher Schule des Mittelalters und bis in die neuere Zeit herein ist eine wahre Leidensgeschichte der Jugend. Raumer citirt aus den pädagogischen Unterhaltungen (III 467) den Collega jubilaeus in einem schwäbischen Städtchen, Namens Häuberle, der während der 51 Jahre 7 Monate seiner Amtsthätigkeit nach einer mäßigen Berechnung folgende Thaten in seiner Schule gethan hat: 911,527 Stockschläge, 124,010 Ruthenhiebe, 20,989 Pfötchen und Klapse mit dem Lineal, 136,715 Handschmisse, 10,235 Maulschellen, 7905 Ohrfeigen, 1,115,800 Kopfnüsse, 22,763 Notabene mit Bibel, Katechismus, Gesangbuch und Grammatik; daneben mußten 777 mal Knaben auf Erbsen knieen, 613 mal auf einem dreieckigen Holz, wozu noch 1707 Fälle kamen, da der Delinquent die Ruthe hoch halten mußte. Unter den Stockschlägen sind ungefähr 800,000 für lateinische Vocabeln, und unter den Ruthenhieben 76,000 für biblische Sprüche und Verse aus dem Gesangbuch. Und dieser Held war in deutschen Landen sicherlich nicht der einzige, vielleicht erst noch nicht der tapferste. Im Waisenhause zu Frankfurt a. M. war verordnet, wenn die Knaben auf die „Karwatsche" nicht achteten, sollen sie mit Fußschellen geschlossen und mit Brod und Wasser auf einige Zeit gespeist, wo aber dieses nicht verfangen würde, noch schärfere Disciplin angewendet werden. Solche Mittel waren eine Zuchtbank, dadurch der Züchtling Kopf und Arme stecken und also geschlossen werden kann, um dergestalt gestrichen zu werden. Item ein Bärenkasten mit eitel scharfen Ecken, darinnen man nicht bequemlich stehen, liegen noch sitzen kann. Item dunkle Gefängnisse unter der Erden, eines ärger als das andere. (Schäffer, Gesch. des Frankf. Waisenh. von 1679—1829). Selbst in den Schulen des Franckeschen Waisenhauses zu Halle, das doch einen wesentlichen Vorschritt in der geistigen und geistlichen Anfassung der Jugend gethan, war Stock und Ruthe, auch das spanische Rohr noch stark im Gebrauche. Francke war grundsätzlich nicht gegen körperliche Züchtigungen, wollte sie aber erst nach dreimaliger Warnung (gradus admonitionum) angewandt wissen. „Zum drittenmal kann ich das Kind wohl ernstlich mit Worten bestrafen und wenn dann dieses nicht helfen will, christlich ihm auch etliche Schläge geben." Er stimmt nicht mit denen, welche die Kinder bloß „durch liebreiches Ermahnen zurecht bringen wollen." Er beruft sich auf die Erfahrung, „daß man die Ruthe nicht gar von der Kinderzucht verbannen könne, zum wenigsten, wenn die Kinder schon verzärtelt sind, alt und in ihrem eigenen Willen schon verstärket sind." Aber er will eine gemäßigte Anwendung des Stocks. „Modus in disciplina est observandus," und „castigatio non ex ira, sed amore fiat." Allein es wurde doch viel in den Schulen des Waisenhauses geschlagen. Als Strafarten werden „Plätzer" und „Schillinge" erwähnt, d. i. Ruthenstreiche auf den bloßen Hintern vor allen Mitschülern. Sogar die Mädchen blieben früher damit nicht verschont. „Zur Verschärfung," sagt Dr. Eckstein (Pädagog. Vorträge I 55) „kehrten die Lehrer die Ruthe um, mit den Stöcken schlugen sie auf Achseln, Arm und Kopf, so daß die Kinder davon Beulen und Löcher bekamen, auch auf die Hände, rauften die Kinder an den Haaren und verletzten mit Faustschlägen das Gesicht, so daß Mund und Nase blutrünstig wurden." Der Gebrauch des Stocks scheint nach Eckstein zu Anfang des 18. Jahrhunderts im Halleschen Waisenhause sehr allgemein gewesen zu sein; denn es wurden Stöcke und Ruthen von der Anstalt geliefert. Es war den Lehrern auch aufgegeben, das laute Schreien der gezüchtigten Kinder zu verhüten und namentlich zu gewißen Stunden, wann fremde Leute sich im Hause herumführen lassen, keine scharfe disciplinam zu exerciren. — Stand es so mit dem grünen Holze, was sollte erst am dürren werden, da, wo der mildernde Geist eines Francke nicht einwirkte? — Dr. Lange schildert (Erinnerungen aus meinem Schulleben in Schnepfenthal, Königsberg ꝛc.) den Schulmonarchen einer Oberquarta, der, ein anderer Zeno, nie lächelte. In einem Schrank stand eine Menge Haselstöcke von jeder beliebigen Dicke und Länge. Ohne sich zu ereifern, blieb der alte Herr sitzen und winkte: „Komm emal hervor, du Coujon!" — dieser mußte den Stock selbst holen, womit er dann 15 bis 20 und drüber auf die Hände bekam. —

Wie die Nothwendigkeit der Ruthe so ganz in das Bewußtsein von Jung und Alt gedrungen war, davon zeugen die Ruthenfeste, da die Schüler unter Absingung eines Liedes eine Masse frischer Reiser aus dem Walde holten, sie in Procession in die Stadt trugen und im Schulhause niederlegten. Der Gregoriustag (12. März) war namentlich dazu bestimmt. Im Bewußtsein der Lehrer selbst war der Stock so recht das Scepter ihrer Würde. Es ist uns jetzt kaum glaublich, wie häufig, wie nachdrücklich und zugleich behaglich dasselbe geführt wurde. Da läßt ein gestrenger „Magister" an einer niederen Classe des Schweinfurter Gymnasiums den armen Sünder vor seinen Katheder treten. In wohlbemessener Entfernung auf dem Stubenboden ist ein Kreidepunct gesetzt. In diesen muß der Delinquent bedeutsam den Zeigefinger wie die Spitze eines Zirkelschenkels einsetzen und dann einen Kreisabschnitt beschreiben, bis die Kehrseite seines Wesens dem gestrengen Magister handgerecht zugewendet ist, der nun wie ein Jupiter tonans von seinem Olymp herab die Streiche seines Stabes, Blitzen gleich, auf die gespannten Muskeln des disciplinarischen Gemeinplatzes schleudert. Unser Gewährsmann, der das mit erlebt, ist noch unter den Lebenden; das Bild dieses Schuljupiters tragen wir selbst noch in der Erinnerung.

Der Stock und sein Gebrauch in der Schule ist ein Spiegel der Zeit. Er herrscht in derselben zu einer Zeit, da auch sonst vielfach Gewalt vor Recht geht, da das individuelle Leben mit seinen Rechten vor der Macht der Gewaltigen zurücktritt. Er herrscht in einer Zeit, wo der Geist des Christenthums als Geist der Wahrheit und Liebe noch nicht tiefer in das Leben des Volkes eingedrungen war, wo man sich auch noch nicht liebend in das Wesen der Jugend zu versenken pflegte, wo überhaupt die ganze Lebensanschauung noch eine rauhere war und man auch sonst mit den Leuten weniger Umstände machte. Man denke nur der Ruthe gegenüber an das Schwert. Wie wüthete dieses früher gegen Leib und Leben der Uebelthäter! Die freie Stadt Frankfurt allein that (nach Kriegk) vom Jahr 1401—1500 nicht weniger als 317 Verbrecher ab; von 1501—1600 waren es 248, von 1601—1700 aber 140. Darunter waren Hinrichtungen durch Radbrechen (13), Rädern, lebendig begraben, daneben Augen ausstechen ꝛc. Im Jahre 1563 wurde ein 12jähriger Knabe gehenkt. Man denke an die peinlichen Untersuchungen der Gerichte, an das Prügelsystem bei den Soldaten, dessen Abschaffung in unseren deutschen Landen noch dem 19. Jahrhundert angehört, in Oesterreich und Rußland von neuestem Datum ist und erst noch ihre Probe zu bestehen, in England aber noch den Widerstand der cat of nine tails (neunschwänzigen Katze) und des Tauendes zu überwinden hat. Wo sogar Männer noch unter dem Stocke standen, der Corporal den Haselstock, der Feldwebel das spanische Rohr als Zeichen seiner Würde an der Seite führte, da verstand es sich in der Schule von selbst, auch abgesehen davon, daß nicht selten die Schulmeister früher militärische Stockträger waren oder unter der Fuchtel gestanden hatten. Der Umschwung, der sich nach und nach im Leben des Volkes vollzog und nach allen Seiten hin eine Milderung der Sitten herbeiführte, setzte sich naturgemäß auch bis in die Schule fort, wie er andrerseits auch wieder Nahrung aus ihr zog. Es wirkten da verschiedene Einflüße zusammen. Auf der einen Seite arbeitete der von der französischen Revolution ausgehende Geist, der die Menschenrechte verkündigte, einer rücksichtslosen Vergewaltigung auf allen Gebieten des gesellschaftlichen Lebens entgegen, und die philanthropische Schule zeigte durch ihre Bemühungen um eine naturgemäße Methode in Erziehung und Unterricht, daß man durch zweckmäßige Beobachtung und Benützung der in der Jugend liegenden Kräfte dem Stocke vielfach zuvorkommen könne. Man sprach vom Adel der menschlichen Natur und wie derselbe durch Schläge entwürdigt werde. War auch die Quelle dieser Theorie zunächst eine pelagianische Ueberschätzung der Menschennatur, so schloß sie doch auch wiederum Wahres in sich. Auf der andern Seite kam diesem allzuzärtlichen Widerwillen gegen den Stock in der Schule der mildernde Geist des lebendigen Christenthums entgegen, der sich, trotz dem oben Gesagten, von Franckes Anstalten nach allen Seiten hin ausbreitete; denn schon im Jahre 1707 wurde im Halleschen Waisenhause der Vorschlag

gemacht, den Stock abzuschaffen, 1710 wurde er wirklich in Abgang decretirt, wenn auch nicht ganz. Um des Lernens willen sollte nicht geschlagen, auch der Unterschied zwischen rohen, frechen und zwischen blöden Kindern wohl beachtet werden. Mit diesen Einwirkungen des philanthropischen und evangelischen Geistes verband sich die fortschreitende **Lehrkunst**. Sie wußte mehr und mehr die Gegenstände des Unterrichts der Fassungskraft, dem Sinn und Geiste der Jugend anzupassen, vermochte für das, was diese früher bloß in äußerlichem Gehorsam gethan, eine innere Theilnahme zu erregen und lernte so mehr und mehr den Stecken des Treibers entbehren. Auch die positiv christliche Pädagogik lernte die salomonische Ruthe neben der sinnlichen Bedeutung geistig fassen als Symbol alles dessen, womit dem fleischlichen Sinne der Jugend ein heilsames Weh bereitet wird. So wurde die Pädagogik allmählich auf den Punct geführt, durch tüchtige positive Schulzucht die Spitze der negativen, den Stock, für die Zwecke des Unterrichtes immer entbehrlicher zu machen und seinen Gebrauch auf gröbere sittliche Verfehlungen, auf eigentliche Sünden zu beschränken.

Wir halten also an dem Rechte der körperlichen Züchtigung unter den nöthigen Bedingungen und Einschränkungen fest. Wir nennen es mit Rümelin falsche Sentimentalität, gar nicht schlagen zu wollen, und beneiden die Länder, die ihre Schuljugend absolut gegen körperliche Züchtigungen der Schule in Schutz nehmen, wie Belgien, Nordamerika, nicht um diesen vermeintlichen Fortschritt. Der Stock bleibe in seinem Rechte da, wo der fleischliche Sinn nicht mehr durch feinere Mittel zu bewältigen ist, der tieferen Verstrickung in die Sünde gegenüber. Wir nennen als solche freche Lüge, auffallende Roheit oder Gewaltthätigkeit, Widerspenstigkeit, starren Eigensinn, maßlosen Leichtsinn, thierische Faulheit, offenbare Bosheit, grobe Schamlosigkeit, muthwilliges Verderben fremden Eigenthums, Thierquälerei, Baumverderben, das sonst die Hand kostete oder gar nach einem deutschen Gesetz aus dem 15. Jahrhundert die Gedärme des Leibes, mit denen der beschädigte Baum umwickelt wurde; — Waitz nennt den Stock namentlich als Mittel gegen Trotz und Eigensinn, Thom. Arnold will ihn nur gegen Lügen, Trinken, fortgesetzte Trägheit als ultima ratio gebraucht wissen. Man schlägt in den englischen Public shools (nach Dr. G. Petri Elberfeld) nur wegen obstinacy, deliberate contumacy, insolence und immorality. — In solchen Fällen, wie die bisher genannten, ist körperliche Züchtigung nicht selten ein specificum. Dieses Entgegentreten der sittlichen Ordnung in der Person des Lehrers hat für den jungen Frevler gegen dieselbe etwas überwältigendes, ist eine unmittelbare Bezeugung seines Unrechtes und versinnlicht ihm die Schläge seines Gewissens in einer Weise, die kein wenn und aber aufkommen läßt. Der züchtigende Lehrer handelt hier so recht im Namen Gottes, der seine sittliche Ordnung gegen den Uebertreter wahrt. Aus dieser Stellung des zuchtübenden Lehrers ergiebt sich aber auch von selbst die nöthige **Beschränkung** desselben. Sie sei und bleibe **letztes Mittel**. Sie werde also niemals angewendet der bloßen Schwachheit, dem bloßen Fehler der Kindesart, der Unbeholfenheit, Ungeschicklichkeit gegenüber, also z. B. nie wegen bloßer Zerstreutheit, Flatterhaftigkeit, Unachtsamkeit, nie wegen bloßen Schwatzens, Spielens und dergleichen Kindereien, nie wegen einfach mangelhafter Leistungen im Memoriren, in schriftlichen Arbeiten, in Schön- oder Rechtschrift u. dgl. Das sind Dinge, die sich durch andere Mittel bewältigen lassen. „Ut mit dem Indicativ kostet 4 Tatzen" oder „so viel Fehler im Argument, so viel Tatzen!" oder „wer seinen Katechismus, sein Lied, seine Sprüche nicht kann, bekommt x Tatzen!" — wer solche Schlagtarife aufstellen und verwirklichen kann, beweist, daß er als Pädagog selbst noch in den Kinderschuhen geht, unterschreibt damit seine eigene Unfähigkeit oder Unlust, mit sittlichen Mitteln zu wirken. — Solche Schlagpedanterei ist freilich bequem; aber sie ist im tiefsten Grunde unsittlich. Auch ihre Erfolge sind in der Regel nur äußerliche und scheinbare. Zudem entkräften sie die Strafen für wirklich züchtigungswürdige Vergehen. Wenn man ein kindisches Schwätzen, eine Verfehlung gegen die Rechtschreibung oder Grammatik schon mit 2 bis 4 Streichen bestraft, was will man dann thun, wenn es sich um eine von

den obengenannten Sünden handelt? Durch Spießruthen oder Steigbügelriemen jagen? — Unterscheidet aber die Strafe nicht wesentlich, so wird auch bald der Knabe nicht viel unterscheiden zwischen einer Sünde gegen die Grammatik und einer wider Gottes Gebot und Ordnung. Solche Schlaglehrer sind es, welche auch die berechtigten Schläge in Miscredit bringen und — sagen wir es nur gerade heraus — die Streiche, die sie geben, eigentlich gleich jenem salisischen Schulmeister selbst empfangen sollten, wenn sie nicht schon durch ihr Alter darüber hinausgewachsen wären. Denn eine nothwendige Schranke für diese Strafart setzt ja eben das **Alter**. Schläge gebühren nur den Unmündigen. Ueber das 14. Jahr hinaus ist der Stock nicht mehr zuläßig. Von guter Wirkung mag es sein, nach Zellers Vorschlag solche Schüler, welche sich für mildere Bestrafung unzugänglich zeigen, „**unter den Stock zu stellen.**" So hat es der einzelne in seiner Hand, ob er geschlagen sein will oder nicht. — Wer die körperliche Züchtigung in der That als letztes Mittel ansieht, wird sich der oben empfohlenen Sparsamkeit besonders zu befleißigen haben. — „Häufig angewendet," sagt Schrader mit Recht, „entwürdigt sie Lehrer und Schüler auf gleiche Weise und führt zur gleichmäßigen Verachtung der Strafe und des Lehrers, ja zum Haß gegen denselben." Die Schüler versuchen um so eifriger, „den Lehrer zu hintergehen oder zu verhöhnen, je sicherer sie ihn in Aerger versetzen und je genauer sie wissen, daß sie im Falle der Entdeckung ihr Vergehen nur äußerlich mit dem Rücken abzubüßen haben, ohne daß ihr besseres Selbst in Anspruch genommen würde." Jedes Förderungsmittel dieser Sparsamkeit im Gebrauche des Stocks sollte willkommen sein. Ein solches wäre z. B. **Aufschub der Strafe** bis zum Schluße der Schule, mindestens der Lehrstunde. Derweil mildert sich nicht selten das Urtheil, der Eifer klärt sich von etwa mit untergelaufener natürlicher Aufwallung ab, und die Strafe gewinnt an objectivem sittlichen Werthe. Auch redet sichs unter 4 Augen mit dem Schüler anders als vor der Oeffentlichkeit. Doch kann auch diese je und je ihre gute Wirkung haben, boshaften Sträflingen gegenüber wohl auch von der Klugheit geboten sein, die sich durch anwesende Zeugen vor etwaiger Verleumdung sicher stellt. Man halte den Stock nicht beständig in der Hand, wie der Fuhrmann die Peitsche oder den Ochsenstecken, sondern verschließe ihn. „Soll ich aufschließen? soll ich ihn holen?" bildet schon wieder eine Zwischenstufe, ja ein bedeutungsvoller Fingerzeig auf den Ort seines Verschlusses kann schon wirken. Der Lehrer bedarf freilich öfters einen Stab als verlängerten Zeigefinger für Tafel, Karten 2c. Dazu genügt aber ein ganz dünnes Stäbchen. Klett giebt ihm dafür zugleich in realistischem Interesse den Zollstab in die Hand, um damit gelegentliche Messungen vorzunehmen. Wir besorgen, die Kinder könnten da je und je vom Regen in die Traufe kommen. Die Dienstvorschrift für Lehrer und Lehrerconvente der Gelehrten- und Realschulanstalten in Württemberg von 1867 verordnet, daß jede körperliche Züchtigung mit Namen, Grund und Zahl der Streiche in das Diarium eingetragen werde. Nimmt man diese Art der Bestrafung nach ihrem gebührenden Werthe, so wird sich dagegen nichts sagen lassen. Sie legt dem einzelnen Lehrer allerdings eine etwas unliebsame Beschränkung auf, die aber leider durch den nicht seltenen Misbrauch des Züchtigungsrechtes von Seiten mancher Collegen hervorgerufen sein dürfte, und der Gerechte muß auch hier, wie sonst so oft mit dem Ungerechten und um desselben willen leiden. Der gewissenhafte Lehrer, der jeden Schlag zu verantworten vermag, wird sich dadurch nicht eigentlich gehindert fühlen, der ungewissenhafte werde das immerhin.

Daß die **Strafen überhaupt** auch den Unterschied des **Geschlechts** wie des Alters zu berücksichtigen haben, ist selbstverständlich. Namentlich dürften die Fälle, in denen körperliche Züchtigung unausweichlich wäre, in reinen Mädchenschulen höchst selten sein. Schwieriger wird es, den durch die Geschlechtsverschiedenheit angezeigten Unterschied in der Art der Bestrafung da zu wahren, wo, wie in der Volksschule auf dem Lande gewöhnlich, Knaben und Mädchen in einer Classe vereinigt sind. Die wahre Unparteilichkeit wird den in der Natur liegenden Unterschied nicht verwischen. Gesunde

Knaben wollen auch nicht wie Mädchen behandelt sein und vertragen es wohl, daß der Lehrer mit diesen säuberlicher fahre.

Womit soll die körperliche Züchtigung vollzogen werden? Das dafür geeignete Werkzeug, der Stock, die Ruthe ist schon mehrfach genannt. Höchstens könnte noch das Lineal dazu kommen, ja sich sogar empfehlen, insofern es die beabsichtigte Wirkung durch den lauteren Klatsch verstärkt, ohne irgend einen Schaden anrichten zu können. Andere Vermittelungen sind unwürdig, unvermittelt aber hat die Strafe etwas thierisch zufahrendes, durch das der Würde des Erziehers wieder Eintrag geschieht. Nur ganz außerordentliche Fälle könnten die Maulschelle rechtfertigen. Für die Ohrfeige und ihre symbolische Bedeutung läßt sich zwar manches wahre und witzige sagen (Mager pädagog. Revue 1841. 6. S. 27) und die alten Steinsetzer haben schon die mnemonische Kraft derselben gekannt, indem sie einem zur Setzung eines Marksteins beigezogenen Knaben mittelst einer officiellen Ohrfeige die Rückerinnerung an diesen Act zu stärken gedachten; aber sie bleibe doch aus der Schule und diene immerhin nur agrarischen Zwecken. Ohrfeigen sind sittlich und leiblich gefährlich; sie haben schon Augen, Gehör, ja Leben von Kindern gekostet und Lehrern schwere Verantwortung gebracht. Für gewöhnliche Fälle genügen Schläge auf die flache Hand, die in Württemberg sogenannten Tatzen. Die Verschärfung derselben durch Zusammenfügen der fünf Fingerspitzen (Pfötchen) ist als raffinirte Steigerung des Schmerzes unwürdig und häßlich. Der strafende Lehrer soll sich nicht zum Folterknecht erniedrigen. Eine Tracht Schläge ad posteriora könnte nur durch die alleräußersten Umstände gerechtfertigt werden. Ob für schwerere Züchtigung diese Walstatt oder der Rücken zu wählen sei, könnte noch die Frage sein. Die Art der Musculatur spräche wohl für die erstere. Selbst die dafür nothwendige gebeugte und gedemüthigte Leibeslage des in diesem Falle gewöhnlich der Beugung bedürftigen Sträflings möchte sie mehr empfehlen, indem immerhin nur die gröbste Art von Verfehlung und die gröbste Sorte von Schülern davon berührt werden dürfte. So entlüde sich das Wetter der Strafe auf denjenigen Pol, welcher dem Sitze der vom Delinquenten verleugneten Vernunft entgegengesetzt ist; doch hat sie unleugbar etwas in ihrer Art und in der Ausführung, das dem feineren Sinne widersteht, und der Lehrer, der den nicht einmal gern genannten Ort zur Aufnahme der Züchtigung erwählt, muß pädagogisch und sittlich wohl legitimirt sein. Daß es so manche unserer Lehrer in niederen Schulen mit einem „Hosenspanner" oft so leicht nehmen, ist eine wahre Schmach. Es ist nicht uninteressant für die Völkerpsychologie, zu sehen, welcher Ort vorwiegend zur Einnahme der Züchtigung erwählt wird. Der Türke ersieht sich die Fußsohlen (Bastonade); von unseren beiden deutschen Großmächten, so lange sie ihre Vaterlandsvertheidiger noch mit Stockprügeln in Zucht zu halten sich vermüßigt glaubten, ersah sich die eine, offenbar im roheren Stoff arbeitend, Oesterreich, die Sitzmuskeln, die andere die „Hinterwand des tückischen Herzens", wie Kanne sie nennt, den Rücken. Letztere Art läßt zwar dem Gezüchtigten seine aufrechte Menschengestalt und wäre insofern die edlere, dürfte aber eben damit auch den inneren Trotz begünstigen, der sich gegen die Strafe stoisch verhärten könnte. — Alles erwogen, dürften die flachen Hände als Hauptwerkzeug menschlichen Handelns vor anderen Gliedern des Leibes den Beruf haben, die Strafe einzunehmen, im äußersten Falle die Rückseite des zu Bestrafenden. Die Art des Vergehens und die Natur des Delinquenten mögen entscheiden, ob der ohnehin schon zum Tragen bestimmte Rücken oder der zu vorwiegender Passivität vorhandene Sitztheil zum Träger der Strafe zu wählen sei. Alle anderen Glieder: Kopf, Ohren, Haare, Arme seien für den pädagogischen Angriff gefeit.

Wer soll die Leibesstrafe vollziehen? — Offenbar der Lehrer selbst. Die schon von Locke vorgeschlagene und in den Jesuitenschulen geübte Ausstellung eines Dieners zur Vollziehung solcher Strafen, damit das widrige Gefühl, das die Strafe erweckt, vom Lehrer abgeleitet werde, beruht auf einer gänzlichen Verkennung dieser Strafe. Ist dieselbe ein wichtiger Act der heilig zürnenden und heilenden Liebe, so steht ihre Aus-

führung eben nur dem Lehrer zu, bei mehreren dem Haupt- und Erziehungslehrer. Die Vollziehung durch einen Profosen würde die Strafe zu einer entehrenden machen. In den englischen Schulen, wie in Eton, vollzieht sie der head-master feierlich in seiner vollen Amtstracht. Er thut es leidenschaftslos im Namen des Gesetzes (Wiese). Der frühere Brauch eines fränkischen Gymnasiums, daß die vom Rector dictirten Stockschläge vor dessen Augen durch einen Schüler der Oberclasse, der darum den Titel Vicarius trug, ertheilt wurden, steht wohl ziemlich vereinzelt. Wir haben zwar selbst ein Jahr lang dieses Ehrenamts in aller Einfalt und Amtswürde gewartet, möchten es aber doch nicht empfehlen. Es gebührt nur dem erziehenden Lehrer.

Fassen wir alles gesagte zusammen, so könnten wir sagen: der Stock ist wohl in den meisten Fällen ein ziemlich sicherer Zeiger an der Schuluhr. Die besten Schulen werden ihn am seltensten, die schlechtesten am öftesten gebrauchen, oder auch umgekehrt: Je weniger Schläge, desto besser, je mehr Schläge, desto schlechter die Schulzucht. Der Grund liegt nahe. Je mehr der Lehrer seine ganze Persönlichkeit in der Bearbeitung seiner Schule einsetzt, je treuer er seines Unterrichts wartet, je bildender er ihn zu machen sucht, je geschickter und einsichtiger er sein Amt führt und je gewissenhafter er auch über dem sittlichen Leben seiner Pflegebefohlenen wacht, desto seltener werden überhaupt strafwürdige Vergehen sein und namentlich jene gröberen, für welche nur der Stock die genügende Sühn- und Heilkraft verspräche. „Er wird mit dem Stabe seines Mundes die Erde schlagen und mit dem Odem seiner Lippen den Gottlosen tödten", steht Jes. 11, 4. prophetisch von dem großen Lehrer und Erzieher der Menschheit geschrieben. Wer ihm diese Kunst abzulernen sucht und den Stab des geisterfüllten Wortes führen kann, der wird den Stab Mosis, den Stab des tödtenden Gesetzes mehr und mehr entbehren lernen. Der Erzieher und sein Stock haben das gleiche Ziel: sich entbehrlich zu machen. „Ich kann nur dahin urtheilen", sagt Schleiermacher, „daß auch aus der Volksschule die körperlichen Strafen verschwinden müßen. Man kann es als einen Maßstab ihrer sittlichen Fortbildung ansehen, in wie weit sie die körperlichen Strafen entbehren können, ohne daß darunter die Ordnung leidet." Vom idealen Standpunct aus können wir uns dieses Urtheil wohl aneignen; in praxi aber werden wir doch auch den Maßstab der Billigkeit anlegen müßen, einmal an den Lehrer selbst: die Entbehrung des Stocks in der niederen Schule setzt eine nach Charakter, Wissen, Lehrgeschick und Treue tüchtige Persönlichkeit voraus. Diese läßt sich nun zwar wünschen, aber nicht machen. Ist nun einmal ein Lehrer der rechten positiven Schulzucht nicht gewachsen, steht ihm der geistige Stab derselben nicht oder nur unvollkommen zu Gebote, dann mag er sich immerhin innerhalb der nothwendigen Schranken mit dem hölzernen Surrogate zur Erhaltung der Ordnung behelfen. Bekenne er immerhin durch des Stockes öftern Gebrauch, als es Nothfälle erfordern, seine Schwachheit, stelle er sich immerhin durch öfteres Schlagen auch da, wo es nicht absolut nöthig wäre, ein Armutszeugnis aus, man wird der Schwachheit eben doch einige Zugeständnisse machen müßen; denn Stockzucht ist am Ende der Zuchtlosigkeit gegenüber doch das kleinere Uebel. Dann aber ist auch Billigkeit erforderlich rücksichtlich der Masse, der oft mangelhaften Vorbildung und sittlichen Beschaffenheit von Kindern, wie sie namentlich in Volksschulen und auf dem Lande dem Lehrer oft übergeben sind. Massen können nicht wie einzelne behandelt werden. Die Rücksicht auf eine Menge von 60 bis 70 und mehr Kindern läßt eine Behandlung einzelner in der pädagogisch wünschenswerthen Sorgfalt nicht immer zu. Der Stock wird also, auch abgesehen von den oben genannten Fällen, wo er vollberechtigt ist, doch in unserem niederen Schulleben noch geraume Zeit geduldet werden müßen. Den Stock richtig führen ist nicht leicht, sondern wirklich schwer, ist eine Kunst; jede Kunst aber will gelernt sein. Seltsam ist, daß man gewöhnlich annimmt, das Schlagenkönnen verstehe sich bei dem Lehrer von selbst, wie wenn in diesem Falle wirklich der Meister vom Himmel fiele. Es ist Erfahrungssache, daß sich namentlich junge Lehrer als Anfänger im Lehramt oft durch falschen Gebrauch des Züchtigungsrechtes arg versündigen. Der

Stock soll gut machen, was ihr pädagogisches Ungeschick verderbt. Wir möchten im Ernste den irgendwo gelesenen Rath empfehlen, daß man dem angehenden Lehrer im ersten Jahre seiner Amtsführung kein Züchtigungsrecht gestattete, nur mit dem Beisatze: kein unmittelbares. Er möge im Wasser schwimmen lernen. Die Methodik zeige ihm die Theorie der Schwimmkunst, und Rath und Beistand eines älteren Lehrers halte ihn in der ersten Zeit an der Leine; aber er lerne nun in dem neuen Elemente durch eigene Kraft sich selber helfen, er lerne, mit geistigen und sittlichen Mitteln wirken und zunächst mit diesen allein auskommen. Für dringende Fälle mag immerhin ein älterer Lehrer mit Rath und That eintreten. Es geht vieles ohne Stock, wenn man nur ernstlich will oder — muß, und es ist viel gewonnen, wenn der Glaube gewonnen ist, daß die Lern- und Arbeitsordnung auch ohne Beihülfe des Holzes möglich ist.

Die körperliche Züchtigung ist der Gipfel der äußeren Strafen. Darüber hinaus könnte nur noch liegen die strafmäßige Unterlassung aller weiteren Strafe. Das ist Gottes höchste Strafe, wenn er nicht mehr straft, wenn er den Menschen hingiebt in seinen eigenen verkehrten Willen. Wir haben dieses Nichtmehrstrafen einigemal bei sehr trägen oder sonst durch andere Mittel nicht zu leitenden Naturen mit Erfolg versucht. Der Lehrer erklärt dem Schüler: „So lange ich strafe, hoffe ich noch. Du giebst auf meine väterliche Strafe nicht, so strafe ich dich nicht mehr. Thue, was du willst!" Er wird bei Fragen und Hersagen und sonstigen Leistungen geradezu ignorirt. Sein eigener Wille wird seine Strafe. Des Erziehers Takt muß merken, wie lange diese Cur fortgehen dürfe. Wenn etwas, so kann solche Enthebung vom Arbeitszwang ihm die Arbeit als ein Gut, als eine Wohlthat erscheinen lassen, und er ist froh, wieder mitmachen zu dürfen. Flattich hat einmal durch Aussetzung alles Unterrichts seine unfleißigen Zöglinge zur Werthschätzung desselben gebracht. Diese zeitweilige Zurückziehung aller Strafe steigert sich zu dem äußersten, wohin die Schulzucht getrieben werden kann, zur strafmäßigen Entfernung aus der Schulanstalt. In der Volksschule dürfte sich diese Strafe aus naheliegenden Gründen nicht ausführen lassen; wohl aber kann sie eintreten bei den höheren Schulanstalten von der Latein- und der Realschule an bis hinauf zu den höchsten Classen des humanistischen und Realgymnasiums, und selbst die Hochschule übt sie als ihre äußerste Maßregel im consilium abeundi und in der Relegation. Eine solche Ausscheidung aus dem Schulverbande gebietet sich da, wo alle Heil- und Strafmittel der Schule sich auf die Dauer als unzureichend erweisen, wo der Zögling mit der Ordnung der Anstalt auf eine unheilbare Weise zerfallen oder die Ehre derselben von ihm empfindlich angetastet worden ist, oder wo das längere Bleiben desselben Gefahr für die Commilitonen brächte, wie Verführung zur Unzucht, zu Wirthshausgeläufe, offenbares Complottiren, Anticipation burschikoser Unsitten u. dgl. Nichtschonen des einzelnen wird in solchen Fällen zur Schonung des Ganzen, rücksichtslose Strenge zur Pflicht. Man opfert ein brandiges Glied, daß nicht der ganze Leib verderbe. Ein schneidiger Ernst ist in solchen Fällen um so mehr geboten, je näher die Schüler auch außer der Unterrichtszeit einander gerückt sind. Die bloße Schule kann in dieser Beziehung noch mehr tragen, als eine Anstalt, wo die Zöglinge, wie in Seminarien, Staats- und Privatpensionaten, auch außer der Lehrzeit bei einander leben. Die „Sorgenkinder" wollen zwar auch getragen sein und helfen in ihrer Art auch mit zur Erziehung; aber so wie sie Einfluß auf andere gewinnen, gilt das Videant consules, ne etc.! — Von größter Wichtigkeit ist es, daß sich unter den besseren Zöglingen ein guter, sittlicher Geist bilde. Thomas Arnold klagt einmal über einen Geist der Genossenschaft auch zum Bösen. Gegen die Träger eines solchen Geistes hat man Ursache auf der Hut zu sein und gelegentlich das Messer anzulegen. — Die Frage, ob ein aus einer Anstalt Verwiesener von einer anderen aufgenommen werden könne, wird nur nach den besonderen Umständen zu erledigen sein. Es wird da zwischen eigentlicher sittlicher Verdorbenheit, einer hoffnungslosen Schlechtigkeit und einer vielleicht groben, aber doch mehr aus jugendlicher Unbesonnenheit oder Temperamentsart stammenden Verfehlung gegen die Ordnung

der Anstalt zu unterscheiden sein. Im letzteren Falle wäre es unrecht, dem jungen Menschen eine weitere ehrliche Probe abzuschneiden. Der Verfasser hat es einmal mit der Aufnahme eines von einer andern Anstalt wegen Dieberei entlassenen Knaben versucht und mit gutem Erfolge. Nur in den äußersten Fällen könnten einem Schüler der höheren Schule alle verwandten Anstalten des Landes, etwa alle Gymnasien verschlossen werden, eine Maßregel, die freilich nur von der Oberbehörde der Schule angeordnet werden kann.

V. Strebel.

Schulsynode s. Schulregiment, zweiter Art. am Schluß S. 226 und d. Art. Schweiz.

Schultagebuch s. Schulacten.

Schulverband s. Schulbezirk.

Schulvereine. (Volksschulvereine.) Es ist ein charakteristischer Zug unseres Jahrhunderts, für alle einigermaßen bedeutsame Ziele gemeinsame Kräfte zu sammeln und „mit vereinten Kräften" an der allseitigen und erschöpfenden Erreichung derselben zu arbeiten. Diese Bestrebungen haben zu ihrem tiefsten Grunde die christliche Liebe, und die Vereinigungen, sofern sie von selbstsüchtigen Tendenzen frei sind, haben sonach eine göttliche Berechtigung und werden in demselben Grade von Bestand und segensreichem Einfluß sein, als sie vom Geiste opferwilliger, uneigennütziger Liebe durchdrungen sind. Selbstverständlich konnte die Schule, welche die höchsten und verzweigtesten Interessen umfaßt, nicht zurückbleiben, zumal die Volksschule, auf deren weitem Bereich so vieles zu entwickeln, zu ordnen und zu stärken war, sie mußte das Bedürfnis einer Hebung durch Vereinigung tüchtiger Kräfte auf's lebhafteste empfinden. Man findet daher auch Lehrerversammlungen und Schullehrervereine seit Jahrzehnten in allen Theilen unseres deutschen Vaterlandes. Sie machten es sich zur Aufgabe, was einzelne Geister schöpferisch ans Licht gebracht hatten, zu klarem und allgemeinem Verständnis zu bringen, Forderungen, welche die fortschreitende Zeit aufstellte, zu befriedigen, und aus vereinten Kräften Altes und Neues, was zum Gedeihen des Schulwesens dienen konnte, zusammenzutragen, und aus ihrer Mitte in die weitesten Kreise zu fruchtbarer Verwendung hinauszuleiten.

Einflußreicher für eine nachhaltige Entwicklung des Volksschulwesens zeigen sich aber geschlossene Vereine, als freie, nach Ort und Personen und Geist wechselnde Versammlungen; denn Vereine, die sich um einen festen Kern von lebendigen Trägern ihrer Ideen sammeln, zumal wenn sie auf geschichtlicher Grundlage eine besonnene Richtung verfolgen, können ihren Zielen sicherer und consequenter nachgehen und an gesunder Förderung derselben arbeiten.

Es mag hier zunächst das Bild eines solchen Vereins, der in seiner Art wohl der älteste in Deutschland auf dem Gebiete des Volksschulwesens ist, in kurzer Beschreibung dargestellt werden, des württembergischen Volksschulvereins, der sich im Jahre 1837 in Stuttgart organisirt hat. Den Anstoß zu dessen Gründung gab hauptsächlich das „Gesetz über die Volksschulen vom Jahr 1836," das in W. bis heute noch, nur in einigen Puncten verbessert und erweitert, in Geltung ist. Eine Anzahl für das geistliche und sittliche Wohl des Volkes lebendig angeregter Geistlicher, meist jüngeren Alters, vereinigte sich und stellte sich die Aufgabe: echte Volksbildung hauptsächlich mittelst der Schulen zu fördern, in der Richtung, daß der Geist der Schule fröhlich, kräftig, sittlich und fromm, d. h. christlich werde und bleibe. Auf diesem Wege wollte man auf den ganzen Volksgeist veredelnd einwirken, und hoffte, daß dieser vermöge der ureigenen Natur unsres Volks ein verständiger, heiterer, kräftiger, biederer und frommer werden sollte. Voller Nachdruck wurde gelegt auf das Festhalten an der heiligen Schrift und die Bildung des Kindessinnes an der göttlichen Offenbarung und deren geschichtlicher Entwicklung. Dem Gebet und erbaulichen Gesang wollte man seine hohe Bedeutung sichern und überhaupt lautere christliche Religiosität in den Herzen der Jugend pflanzen, so daß ein religiöser Geist das ganze Schulleben, alle Unterrichtsfächer, namentlich auch

die Realien durchdringe. Im weiteren Sinne machte sich der Verein zur Aufgabe, für Mittel und Wege zu sorgen zur Abfassung und Verbreitung guter Schulbücher und Volksschriften, z. B. eines Schullesebuchs, brauchbarer Jugendschriften (meist biographischer Art) von der Klein-Kinderschule (Kinderbuch) bis zur Fortbildungsschule.

Hiefür suchten die Verbundenen nicht nur die Schulconferenzdirectoren des Landes, sondern auch andere kenntnisreiche und einflußreiche Männer, die ein Herz für das Volk hatten, namentlich auch Volksschullehrer in ihren Kreis zu ziehen, um in ihnen Mitarbeiter an den Vereinszwecken zu finden. Es traten anfangs Männer aus der Oberschulbehörde (Stirm), Seminarvorsteher (Denzel, erster Vereinsvorstand), Beamte aus dem Richterstande, mehrere Volksschullehrer, sogar katholische Geistliche in den Verein ein, so allgemeines Vertrauen brachte man dem Vereine entgegen. Dieses erwarb sich der junge Verein neben seiner edlen und zeitgemäßen Tendenz auch durch den Grundsatz, daß er vornehmlich durch das Wort, das mündliche und schriftliche, wirken, und alles politische und dogmatisch parteiliche, wie jeglichen Eingriff in bestehende Einrichtungen ferne halten wolle. Seine Mitglieder kamen aus allen Gegenden des Landes und ihre Zahl stieg bald auf 100 und hat sich seither um 150 bewegt.

Diejenigen Männer desselben, die in amtlicher Beziehung zur Schule standen, legten sich noch besonders die Pflicht auf, sich ihrer Schulen mit aller Liebe anzunehmen, dem Religionsunterricht und der christlichen Erziehung der Schüler alle Sorgfalt zu widmen, die Volksschullehrer, besonders die jüngeren unter ihnen, in ihrer Vorbildung, Fortbildung und ihren Leistungen an den Schulen auf jede Weise zu berathen und zu fördern.

Was die Thätigkeit des Vereins durch das mündliche Wort betrifft, so dienten hiezu die Jahresversammlungen des Vereins, in welchen Vorträge über pädagogische Gegenstände gehalten, oder dergleichen Thesen zu gemeinsamer Besprechung aufgestellt, und nach Umständen Beschlüsse über gemeinsame Anträge an die Behörden, Maßnahmen, wie über Plane und Preise für gute Schriften, gefaßt wurden. Sie fanden anfänglich zweimal, später einmal im Jahre statt. Die Tagesordnung bestimmte der Ausschuß und handhabte der Vorstand. An den Versammlungen konnte jeder Schulfreund, jedoch ohne Stimmrecht theilnehmen.

Für das schriftliche Wort wurde eine Zeitschrift gegründet*), die von gewählten Vereinsmitgliedern redigirt in 4 Jahresheften erschien, auch Beiträge von Pädagogen außerhalb des Vereins erhielt, und zur heilsamen und allseitigen Förderung der Volksbildung wie zur öffentlichen Kenntnis der Vereinsthätigkeit das Ihre beitragen sollte. Es versuchte sich hier, wie in den Versammlungen manche frische, für das Gedeihen des Volksschulwesens und der Volksbildung begeisterte Kraft und darunter Männer, die, wie der jüngst verstorbene Eisenlohr, eine einflußreiche Bedeutung auf dem Gebiete der Pädagogik erlangten. Für die Vereinszwecke, namentlich für Hervorrufung neuer Schriften und Lehrmittel leisteten die Mitglieder Jahresbeiträge, anfänglich von 2 fl. 42 kr., später bei steigender Mitgliederzahl von 30 kr.

So wars ein fröhliches aber ruhiges Schaffen für die edle Aufgabe, und der Verein gab viel fruchtbare Anregung, bis jener Stoß, der alle Lebensgebiete in Europa erschütterte, auch für den Volksschulverein eine Krisis herbeiführte, die seinen Fortbestand in Frage stellte. Das Jahr 1848 mit seinen stürmischen Wogen, neuen Zielen und Wegen riß mehrere der lebendigsten Glieder des Vereins so mit sich fort, daß sie die erregten politischen Strömungen auch auf das Gebiet der Volksschule herüberzuleiten suchten, während die große Mehrzahl in der Schule eine Werkstätte der besonnensten Thätigkeit und des gemessensten Fortschritts erkannten und sich um so entschiedener auf

*) Blätter aus Süddeutschland für das Volkserziehungs- und Volksunterrichtswesen. Unter der Redaction von Pfarrer Bührer, Diaconus Eisenlohr, Diaconus Märklin, Pfarrer Stockmayer.

die conservativen Grundlagen des Vereins stellten. Die letzteren behielten die Oberhand und der Verein behielt sein Leben und Wirken, aber mit der Einbuße der Zeitschrift. Die Redaction vermochte ihre Einhelligkeit nicht zu retten, eine neue, die das Steuer mit fester Hand führen konnte und wollte, fand sich augenblicklich nicht, und so erlosch einer der Brennpuncte des Vereinslebens, was sehr zu beklagen ist. Im Uebrigen setzte der Verein, je mehr die damalige Zeitströmung erkannt und je richtiger sie von den ruhigeren Geistern beurtheilt wurde, seine alte Arbeit mit neuer Kraft fort, hält seine Jahresversammlungen mit steigender Mitgliederzahl, einem weisen Fortschritt huldigend, aber festhaltend an seinem ursprünglichen Princip, der lebendigen Verbundenheit von Kirche und Schule und der auf beiden Gebieten thätigen Arbeiter und Freunde. Er trägt in seinen alten und neuen Gliedern die Gewähr, daß er auch fernerhin vor Einseitigkeiten und Sprüngen bewahrt bleiben und ein segensreicher Hort für eine heilsame Entwickelung des vaterländischen Schulwesens sein werde. (Lit. Blätter aus Süddeutschland.)

Aus dem Volksschulverein in Württemberg gieng im Jahr 1841 der Volksschullehrerverein hervor. Seminarrector Rieke in Eßlingen, Gründer und erster Vorstand des letzteren, war und blieb Mitglied des Volksschulvereins, wie auch mehrere namhafte Mitglieder des neuen Vereins gleichzeitig zu den Gliedern des alten gehörten. Die Verbindung beider Vereine erhielt sich auch dadurch, daß ihre Mitglieder zu gegenseitigem Besuche der Jahresversammlungen, übrigens ohne Stimmrecht, eingeladen werden. Auch hat der Volksschulverein dem Schullehrer-Unterstützungsverein, der gleichzeitig als Zweig seiner Thätigkeit vom Schullehrerverein gegründet wurde, nach dem Maaße seiner Mittel fortwährend Beiträge gereicht.

Dieser Verein hat den Zweck, durch Sammlung der im Schulstand liegenden Kräfte die Bemühungen um Hebung des vaterländischen Volksschulwesens und des Volksschullehrerstandes, sowie um Förderung der Volksbildung überhaupt von Seiten des Lehrerstandes zu unterstützen. Es sind daher hier die Interessen der Volksschullehrer als Standes denen des allgemeinen Schulwesens zur Seite gestellt, woraus folgt, daß der Verein mit Ausschluß der Geistlichen und anderer nur öffentliche oder private Schullehrer und Lehrer an Schullehrerbildungsanstalten unter seine ordentlichen Mitglieder aufnimmt, wobei katholische und jüdische Lehrer nicht ausgenommen sind. Er hat in 65 Filialvereinen, die durch einen Agenten geleitet werden, eine wohlgegliederte Organisation, deren Aufgabe ist, Mitglieder für den Hauptverein aufzunehmen, sich in mehreren Versammlungen des Jahrs über Schul- und Standesangelegenheiten zu besprechen, Abgeordnete zu den Jahresversammlungen zu senden, über ihre Thätigkeit Bericht durch den Agenten zu erstatten und Geldsachen zu besorgen. Die Zahl der Vereinsmitglieder ist im Verlauf des Jahres über 1500 gestiegen.

Auch der Volksschullehrerverein hat seine Jahresversammlungen, die stets von Hunderten besucht sind, und nach einem vom Vorstand veröffentlichten Programm verhandeln. Es kommen hier allgemeine pädagogische, aber auch persönliche Gegenstände des Lehrerstandes zur Sprache, und werden damit gewöhnlich Gesangs- und Orgelproductionen verbunden. Ebenso giebt der Verein unter der Redaction des Vorstandes eine Zeitschrift, „die Volksschule, eine pädagogische Monatschrift“ heraus, die allen Mitgliedern zukommt und sich über das gesammte Schulwesen, wie die Angelegenheiten des Unterstützungsvereins, verbreitet.

Im Jahre 1847 und 1848 wurde die Verschmelzung des Volksschulvereins und Volksschullehrervereins angestrebt, sie kam aber nicht zu Stande. Jene Bewegungsjahre, in welchen alle Fundamente erschüttert schienen, boten keine soliden Grundlagen zur Vereinigung. Aber auch die Grundsätze beider Vereine trugen Elemente in sich, welche einer innigen Verbindung widerstrebten. Der Volksschulverein hatte ganz objectiv die Hebung der Volksbildung im Auge, der Volksschullehrerverein gesellte derselben noch ein zweites Moment, den Schullehrerstand, die Stellung und persönlichen Interessen der Leh-

rer, bei. Jener wollte die Geistlichen zwar in ihrer gesetzlichen Stellung als Schulaufseher erhalten, aber so daß sie zugleich mit dem Herzen und Wirken getreue Mitarbeiter an den Schulen seien. Dieser sah in der Geistlichkeit mehr und mehr etwas fremdes in seinem Gebiet und suchte sich ihrer Mitwirksamkeit zu entziehen. Jener hält am Princip der evangelischen Confession fest, dieser verträgt sich mit Katholiken und Juden und läßt „das Confessionelle außer dem Bereiche der Schule, deren Zweck kein einzelner besonderer, sondern ein allgemein volksthümlicher ist", auf der Seite liegen. Rechnet man dazu, daß dieser 10mal mehr Mitglieder zählt, als jener, so war unvermeidlich, daß bei so tiefgreifenden principiellen Verschiedenheiten der schwächere Theil majorisirt und das kaum geknüpfte Band wieder gelöst werden mußte. Sicherlich war es gerathener, jeden Verein in seiner Eigenthümlichkeit bestehen zu lassen und die äußerlichen Beziehungen durch gegenseitige Einladungen zu den Vereinsversammlungen, wie auch durch Beiträge an den Schullehrer-Unterstützungsverein bestehen zu lassen. Ob sie ferner noch bestehen werden, könnte fraglich sein, nachdem der Volksschullehrerverein bei seiner neuesten Statutenrevision (1867) die oben genannten Vereinszwecke mit dem Beisatz erweitert hat: „Herbeiführung einer gesetzlich geordneten Selbstständigkeit der Schule und einer dieser entsprechenden würdigen Stellung der Lehrer." Dieser Zusatz wurde einstimmig in der Jahresversammlung angenommen, nachdem er zuvor mit dem offenen, nicht angefochtenen Bekenntnis illustrirt war: „Der Volksschullehrerverein habe von jeher und bis heute die Trennung der Schule von der Kirche auf seine Fahne geschrieben." Wird er diese hiemit aufgepflanzte Fahne wirklich hoch daher tragen, so darf er in Rechnung nehmen, daß nicht wenige seiner Mitglieder dieser Fahne untreu werden. (Literatur: Die Volksschule, eine pädagogische Monatschrift des Württ. Volksschullehrervereins, herausgegeben von Seminarrector Riecke, neu von Oberlehrer Hartmann in Ulm.)

Seitdem die Gegensätze, in welchen die katholische Kirche der evangelischen entgegentritt, sich geschärft haben, war es immer weniger möglich, daß katholische Geistliche oder Lehrer Mitglieder der württembergischen Volksschul- oder Volksschullehrervereine sein konnten, weder des einen, der seine confessionelle Haltung festhielt, noch des andern, der kirchlich indifferent sich gestaltete, weshalb sich denn ein katholischer Schulverein als dritter im Lande gebildet hat.

Neue Impulse, tüchtige Kräfte für eine gute Volksbildung zu sammeln, gab das Jahr 1848, und zwar sind zwei erfreuliche Erscheinungen in conservativer Richtung auf christlicher Grundlage zu nennen, die eine im nördlichen Deutschland, die andere im Fränkischen. Unter jener ist der evangelische Schulverein in Preußen gemeint, gestiftet am 13. Oct. 1853 in Berlin von einer Anzahl gleichgesinnter christlicher Freunde. Den edlen Zweck, nicht einen Stand im Auge habend, gieng sein Streben mehr in die Tiefe und Weite, als das der schwäbischen Vereine. Er stellte sich die Aufgabe einerseits der Heranbildung der Jugend zu christlicher Gesinnung, namentlich zum Dienste an der Kirche und Schule, andererseits die Pflanzung eines volksthümlichen Geistes im heranwachsenden Geschlecht, in welchem das Bewußtsein belebt werden soll, daß das deutsche Volk im Reiche Gottes den weltgeschichtlichen Beruf habe, Träger des schriftgemäßen evangelischen Bekenntnisses und daher vorzugsweise ein Lehr- und Missionsvolk zu sein. Wie die Aufgabe des evang. Schulvereins weit greift, so gehören auch seine Mitglieder verschiedenen Ständen an. Aus Collegialdirectoren und Schulräthen, Universitäts- und Gymnasiallehrern, Seminar- und Elementarlehrern, Geistlichen und Vorstehern von Kleinkinderbewahranstalten und Schulfreunden bestanden die ersten 80 Mitglieder, die nach wenigen Jahren auf 300 stiegen. Auch dieser Verein theilte sich in Zweigvereine, deren Obliegenheit ist, sich je einzeln in geregeltem „Briefwechsel" über Fragen, Mittel und Wege der Vereinsthätigkeit auszusprechen. Die eingegangenen Aeußerungen wurden sodann vom Vorstand „Ordner" des Vereins zu einem Ganzen verarbeitet, das in die einzelnen Kreise wieder hinausgegeben wurde. Dieser geistige Verkehr wurde als sehr ersprießlich empfunden, indem er namentlich eine herzliche Gemeinschaft zwischen Geistli-

chen und Lehrern herbeiführte. Auch hier wurden Versammlungen der Mitglieder gehalten. Der erste Vereinstag war im Juni 1855 in Leipzig. Hier legte man das Hauptgewicht auf den Religionsunterricht, der nicht schulmäßig sein dürfe, sondern in seelsorgerlicher Hingabe auf Glauben und Gesinnung, auf Zucht des Geistes, hinzuwirken habe. Man fühlte sich in dem Grundgefühl gestärkt, daß der Verein eine wesentlich unter sich verbundene Gemeinschaft sei, auch ohne die sonstigen Vereinsformalitäten.

Der erste Ordner des evang. Schulvereins war Theodor v. Thrämer, Sohn eines Geistlichen bei Dorpat, geb. 1809, gest. 1859, dessen Hauptstreben war, die Jugend für die Arbeit im Reiche Gottes zu gewinnen. Er war zuerst Religionslehrer am Gymnasium in Dorpat, 1855 Mitarbeiter an den Francke'schen Stiftungen in Halle und zuletzt Director einer Erziehungsanstalt in Posen. Bei dem Mangel an äußerlicher Organisation des Vereins lag sehr viel an der tüchtigen Persönlichkeit des Ordners. Eine solche fand sich nach dem Tode v. Thrämers im Gymnasiallehrer Dr. Hasper in Mühlhausen, der mit herzlicher Hingabe sich der Vereinsthätigkeit widmete. Er führte die bereits angebahnte Decentralisation des Vereins herbei, indem er Sectionen bildete und an diese die verschiedenen Seiten des Vereinsamts vertheilte, z. B. Beruf des deutschen Volkes, Religion, deutsche Sprache, Familienleben, Musik u. s. w.. Der Verein hielt seine Versammlungen in den letzten Jahren in Eisenach, Potsdam, Charlottenburg, Frankfurt a. M., wobei der steigende Eifer für christliche Volksbildung und die Einhelligkeit des Geistes zu großem Danke gegen den Herrn, dem er dient, aber auch die feste Ueberzeugung zu Tage trat: nicht der Kosmopolitismus, sondern die gegenseitige Achtung und Anerkennung der Nationalitäten sei die Consequenz des christlichen Princips, Christenthum und Deutschthum seien Mächte, die einen Ehebund mit einander geschlossen haben. Immer mächtiger machte sich das Streben geltend, eine allgemeine christliche Lehrerversammlung deutscher Nation — im Gegensatz zu den gegnerischen Lehrerversammlungen — zu Stande zu bringen.

Der Verein hat sich mit mehr als 500 Mitgliedern über alle deutschen Länder ausgedehnt und da seine Leitung die Kräfte eines Mannes überstieg, hat sich dem Ordner Dr. Hasper der gleichgesinnte F. W. Dörpfeld, Hauptlehrer in Barmen, Herausgeber des evang. Schulblatts, als Viceordner beigesellt und brachte ihm nicht nur eine treue Arbeitskraft, sondern überdies noch 300 Bundesgenossen, nämlich die Mitglieder des evang. Lehrervereins in Westfalen und am Niederrhein zu *). Nachdem Dr. Hasper Director am Gymnasium in Glogau geworden, hat er zum Nachfolger den Seminaroberlehrer Heine in Köthen gewonnen, der geeignet ist, in seinen Fußstapfen den Verein zu leiten. (Literatur: Volksschulfreund von E. Bock 1867. Süddeutscher Schulbote 1868).

Auch der evangelische Schulverein in Bayern huldigt einer entschieden christlichen Richtung. Er nahm seinen Anfang 1865 im unterfränkischen Schuldistrict Castell und gieng aus dem Schoos der dortigen freiwilligen, sämmtliche Lehrer des Bezirks umfassenden kirchlich-pädagogischen Schulconferenz hervor, die sich zur Aufgabe gemacht hat, unter den Lehrern amtsbrüderliche Gemeinschaft zu pflegen und Freudigkeit und Tüchtigkeit im Berufe zu fördern, auf die Zeiterscheinungen im Gebiete des Schulwesens acht zu haben und das Martinsstift zu Rüdenhausen, das zur Hülfe bedürftiger Lehrerwittwen und -Waisen gegründet wurde, zu unterstützen. Im Herbst 1866 erweiterte sich die Conferenz zum „evangelischen Schulverein in Bayern" und organisirte sich durch Wahl eines Ausschusses von 6 Gliedern, 1 Geistlichen und 5 Lehrern. Der Zweck des Vereins ist: Erhaltung und Förderung des Volksschulwesens auf seinem geschichtlichen christlichen Grunde, wornach Kirche und Schule, Christenthum und Volksbildung durch ein göttliches Band verknüpft sind. Seine Mitglieder, die sich schon im folgenden

*) Solche kleinere Herden, die sich unter den einen Oberhirten stellen, mögen noch da und dort im deutschen Vaterland im Stillen sich finden, wie z. B. in Kornthal bei Stuttgart eine solche Lehrergemeinschaft von etwa 200 Personen, welche die äußerliche Verbindung mit dem württembergischen Volksschullehrerverein noch bestehen läßt, sich jährlich zweimal versammelt.

Jahre auf 36 Lehrer und 40 Geistliche und andere Schulfreunde beliefen, sind Männer, die im Sinne des evangelisch-lutherischen Bekenntnisses in Einheit des Geistes an der christlichen Volksschule arbeiten. Die Vereinsgeschäfte besorgen 1 Ordner und 2 Secretäre. Der evang. Schulverein in Bayern nimmt ausgesprochenermaßen eine oppositionelle Stellung ein gegen die widerchristlichen Zeitrichtungen, besonders den bayerischen Lehrerverein, der die Emancipation der Schule von der Kirche anstrebt, und die Kirchendiener von sich ausschließt, auch dem jungen Verein durch Schmähungen bereits die Feuerprobe bereitet hat. Er richtet daher seine Hauptthätigkeit a. auf Bekämpfung aller unchristlichen Anforderungen an die Volksschule und Lehrerbildung, b. gegenseitige Stärkung und Förderung in der Tüchtigkeit für christlichen Unterricht und christliche Erziehung mittelst persönlicher Vereinigung. Zur Belebung der Vereinsthätigkeit hat er sich ein Organ gegründet: Correspondenzblatt des evang. Schulvereins in Bayern, vom Juli 1867 an. Dasselbe dient zunächst den Vereinsgliedern, die sich in 16 Zweigvereine in ähnlicher Organisation, wie der Hauptverein sie sich gegeben hat, vertheilen, zum Sprechsaal über die vorgelegten pädagogischen Fragen, in welchem die in einem Gesammtbericht zusammengefaßten Antworten den einzelnen Kreisen wieder mitgetheilt werden. Man sieht, daß dieser Verein vieles mit dem norddeutschen evangelischen Schulverein gemein hat. (Literatur: Correspondenzblatt des evang. Schulvereins in Bayern.) **Freihofer.**

Schulverfassung. Es ist mit der Schule ebenso gegangen, wie mit anderen menschlichen Einrichtungen: zuerst hat das Bedürfnis die Sache hervorgerufen und nachher, lange nachher kam die Reflexion und suchte das Wesen und die Verhältnisse der Sache zu begreifen und die Consequenzen daraus zu ziehen. So hat man Schulen seit Jahrtausenden, sie sind verschieden geartet und eingerichtet, auch verschieden entstanden und entwickelt, aber eine eigentliche Wissenschaft von der Schule ist erst das Erzeugnis einer neueren Zeit und die Fragen und Probleme derselben sind von einer reinen Lösung theilweise noch sehr weit entfernt, da die Gährung und Verwirrung in den Ansichten noch zu groß ist, als daß die Hauptfragen auch nur klar und richtig gestellt sein könnten. Hiezu gehören namentlich auch die Schulverfassungsfragen; sie werden zwar, seitdem man die Hebung der Schulen in weiterem Umfang als eine wichtige Aufgabe erkannt hat, lebhaft ventilirt, aber es fehlt noch sehr viel daran, daß man auch nur über die Grundbegriffe annähernd zu einer Einigung gelangt wäre, geschweige denn über die untergeordneten Puncte. Versuchen wir einmal, den Begriff der Schulverfassung zu bestimmen und seinen Inhalt zu skizziren. Vor allem darf man dabei nicht durch eine etwaige Parallele mit Staatsverfassung bestimmen lassen, an ein die Rechte der Mitglieder und Organe der Schulgemeinschaft fixirendes Grundgesetz zu denken; denn die Staatsverfassung zwar kommt durch Vertrag zwischen den verschiedenen Gliedern der staatlichen Gemeinschaft zu Stande, nicht aber die Schulverfassung; dasjenige Vertragsverhältnis, welches bei der letzteren zur Sprache kommen kann, nemlich das zwischen Lehrer und Schulgemeinschaft, ist vielmehr nur mit dem Dienstvertrag zwischen dem Staat und den einzelnen Staatsdienern zu vergleichen, da der Staat zur Ausrichtung seiner Zwecke in gleicher Weise Organe bedarf, wie die Schulgemeinschaft zur Vollziehung der Arbeit der Schule. Unter Schulverfassung verstehen wir die gesetzlich geordneten Einrichtungen zum Zweck der Gründung und Erhaltung, Einrichtung und Leitung der Schule. Dabei ergiebt sich als erste Frage: Wer hat die Schule ins Leben zu rufen und zu erhalten? und die Antwort wird, wenn man den verschiedenen Ansprüchen gerecht werden will, dahin lauten: die bei der Schule interessirten Gemeinschaften, also Familie, Gemeinde, Kirche und Staat, haben je nach Verhältnis des Werthes, welchen die Schule für sie hat, und ihrer Leistungsfähigkeit zu dem Bestehen derselben mitzuwirken. (Von den auf besonderen historischen Rechtstiteln beruhenden Pflichten, welche ein Patronatverhältnis begründen, ist hier abzusehen.) Die Pflicht der Familie ist die erste, weil die Beschulung ein Theil der Erziehung ist, die nun einmal in erster Linie der Familie obliegt. Aber die einzelne Familie kann, auch wenn sie die Geldmittel dazu hat, keine Einrichtung ins

Leben rufen, welche den Begriff der Schule verwirklicht, dazu gehört eine organisirte Anzahl von Familien, also die Gemeinde. Weil sodann Schulerziehung ohne Religion, Religion ohne Kirche nicht möglich ist, so kann auch die Mitwirkung der Kirche nicht entbehrt werden. Des Staates Hülfe endlich ist unentbehrlich, weil nur er die im einzelnen sich ergebenden Lücken mit den Mitteln der Gesammtheit ausfüllen, die Ordnung und Einheitlichkeit des Ganzen, soweit diese nöthig ist, erhalten und den ganzen Organismus schützen kann. Haben aber diese kleinen und großen Gemeinschaften die Pflicht, die Schule zu erhalten, so folgt daraus nach dem Grundsatz „Mitthaten, Mitrathen" auch das Recht der Betheiligung an der Einrichtung und Leitung derselben. Das Maß dieser Betheiligung für die einzelnen Interessenten auf den verschiedenen Stufen zu bestimmen, ist eine der Aufgaben, an deren Lösung unsere Zeit arbeitet, und es hat nicht den Anschein, als ob eine befriedigende Lösung derselben in naher Zukunft zu erwarten wäre. Das bureaukratische System hat übrigens auch da, wo es mit Einsicht und Wohlwollen geübt wurde, an Terrain verloren und die Theilnahme der Männer, welche mitten in der Arbeit an der Schule stehen, an dem Einfluß auf ihre Einrichtungen wird mehr und mehr in regelmäßige Bahnen geleitet, was wesentlich dazu beiträgt, die Spannung der Gegensätze zu mildern. Die zweite Hauptfrage ist: wie viele und welche Schularten sind nach den verschiedenen Bedürfnissen des Lebens erforderlich und was bedürfen dieselben, um ihre Zwecke erreichen zu können? Hieher gehört die Erörterung über die Volksschulen mit ihren Unterarten, die höheren Schulen, die sich in unserer Zeit in Gymnasium und Realschule mit verschiedenen Unter- und Zwischenarten gespalten haben, und diejenigen Anstalten, durch welche die Schule sich ihre Lehrer selbst erzieht, die Seminarien für die Lehrer an den verschiedenen Arten von Schulen. Ferner die sachlichen Veranstaltungen, welche der Begriff der Schule fordert: Schulräume, Schulzeiten, Lehrplan, Disciplinarordnung und dergleichen. Endlich die Personen der Lehrer, Vorbereitung, Bestellung, Pflichten und Rechte derselben. Je mehr diese Dinge äußerlich festgesetzt werden können, desto sicherer gehören sie in die Bestimmungen einer Schulverfassung hinein; je weniger sie das vertragen, je tiefer sie in die innere Ordnung der Schule hineinreichen, desto mehr entziehen sie sich der Regelung durch geschriebene Normen; das Beste in der Schularbeit wirkt die Persönlichkeit des Lehrenden, diese aber darf, um wirksam zu sein, eine billige Freiheit der Bewegung in Anspruch nehmen. Ein Schulgesetz kann nur den äußeren Bau gründen und seine allgemeinen Umrisse ziehen; eine Schulordnung wird auch für das innere Leben, soweit das angeht, zweckmäßige Bestimmungen treffen, aber auch sie muß dehnbar genug sein, um für individuelles Leben Raum zu lassen, und weise verwaltet werden.

Es ergiebt sich aus dem Obigen, daß die für die Schulverfassung wichtigen Fragen in verschiedenen Artikeln dieses Werkes zu erörtern sind, und es wird deshalb namentlich auf die Artikel: Schule, Schulgesetz, Schulordnung, Schulrecht, Schulregiment zu verweisen sein. Im übrigen kämpft in der angedeuteten Richtung unter den Schulmännern der Gegenwart, nachdem früher hauptsächlich Mager seine Waffen gegen die „Staatsschulomnipotenz" gekehrt hatte, am ausdrücklichsten Dörpfeld theils in der von ihm redigirten Zeitschrift, dem evangelischen Schulblatte, theils in eigenen Schriften. Die Hauptschrift: „Die freie Schulgemeinde auf dem Boden der freien Kirche im freien Staat 1863" ist schon oben S. 214 genannt; eine neuere kürzere führt den Titel: „Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen nebst bestimmten Vorschlägen zu ihrer Reform 1869" (130 S.) und wir können nicht umhin, auf diese jedenfalls bedeutende Schrift aufmerksam zu machen, wenn wir auch ihre Anschauungen nicht überall theilen und uns über die Ausführbarkeit ihrer zunächst auf die preußische Volksschule berechneten Vorschläge kein bestimmtes Urtheil erlauben, weil wir Verhältnisse, wie die der freien Kirche am Niederrhein, auf deren Analogie sich der Verfasser besonders stützt, nicht aus eigener Anschauung kennen. Einzelne Ausfälle Dörpfelds gegen die Geistlichen weist Palmer (Ev. Pädagogik 4. Ausg. S. 469, 478) mit Recht zurück.

Schulvermögen und dessen Verwaltung.*) Schon lange vor der Reformation wurden von Stiftern, Klöstern und Kirchen Schulen gegründet und unterhalten (s. Bd. II, S. 626 f.), die indes mehr rein kirchlichen Zwecken und zur Heranbildung geistlicher Kräfte, als dem Zweck der Verbreitung allgemeiner und höherer Volksbildung dienten. Mit der kräftigeren Entwicklung des Bürgerthums fühlten auch die Städte das Bedürfnis, den Kindern ihrer Mitbürger die für das praktische Leben nöthige Vorbildung im Lesen, Rechnen und Schreiben, auch öfters im Latein durch Errichtung von Schulen zu geben (s. Bd. II, S. 201 f.); allein alle diese Schulen erscheinen mehr oder minder nur als dürftige, abhängige Pfleglinge, denen ein eigenes Lebensprincip nicht innewohnte, und die meistens daher im 16. Jahrhundert im ärmlichsten und verkommensten Zustande vorgefunden wurden. — Den größten Impuls zur Erneuerung und Wiedergeburt ebenso wie der Kirche, so auch der Schule gab die Reformation und die damit gleichen Schritt gehende Wiedererweckung der classischen Studien. Ueberall drangen die Reformatoren (s. Bd. I, S. 91, 92, Bd. II, S. 203, 638, Bd. VI, S. 869 ff.) auf Errichtung hauptsächlich von sogenannten lateinischen Schulen, um ebenso tüchtige Diener und Stützen des Evangeliums und seiner Kirche, als des Staats- und Volkslebens zu bilden, die christlich-religiöse Erziehung des Volkes zu schaffen und zu heben und der Schule, die bisher in der Regel zu einer bloßen ancilla ecclesiae herabgewürdigt war, den Charakter einer erbberechtigten filia zu geben.

Wenn wir in der nachfolgenden Darstellung des Schulvermögens und seiner Verwaltung nun vorzugsweise unsere höheren Schulanstalten, besonders die Gymnasien, ins Auge fassen, so geschieht es, weil sie uns mehr als andere moderne Bildungsanstalten schon seit drei Jahrhunderten in fester selbständiger Gestalt entgegentreten und ihre Geschichte uns am deutlichsten den Bildungs- und Entwicklungsgang zeigt, den sie auch hinsichts ihres Vermögens bereits durchgemacht haben und aus dem wir lernen können, was daran auch für jetzt und die Zukunft zu nützen und zu meiden ist. Wir verweisen hierbei zugleich auf den Art.: „Errichtung und Erhaltung der Schulen Bd. II, S. 197 ff.

I. Fundation. Die Reformatoren fanden bei Fürsten, Ritterschaft, Ständen und Städten die kräftigste Unterstützung in Förderung ihres neubeginnenden Schulwerkes; die evangelisch gewordenen Stifter, die aufgehobenen Klöster und andere eingezogene geistliche Güter boten mannigfache Mittel, für evangelische Kirche und Schule zu wirken, und in der Regel wurden durch besondere Stiftungsbriefe der Landesherren und Vereinbarungen derselben mit den Ständen, Stiftern und Städten die neuen Schulen fundirt und ihr Vermögen durch bestimmte überwiesene Einkünfte festgesetzt. Theils wurde Kirchen-, Kloster- und sonstiges geistliches Vermögen zu besonderen allgemeinen Schulfonds zusammengeschlagen, die den neuerrichteten oder schon bestehenden und reorganisirten Schulen theils nach Bedürfnis oder feste Zuschüsse gewährten. — Am entschiedensten gieng darin die kursächsische Landesregierung vor, nachdem das regierende Haus zur katholischen Kirche übergetreten war, die Landesbevölkerung aber zur evangelischen Lehre sich bekannte, indem sie verordnete: „Der evangelischen Kirchengemeinschaft in den kursächsischen Ländern steht ein ausschließliches Eigenthumsrecht auf alle, ihr seit der Reformation gewidmete, geistliche Stiftungen und deren Vermögen zu. Es dürfen ihr daher diese Stiftungen und deren Vermögen und Einkünfte unter keinem Vorwand entzogen oder zu andern Zwecken verwendet werden. — Zu den evangelischen geistlichen Stiftungen werden alle Kirchen, Schulen, Seminarien und Hospitäler nebst den Universitätsstiftungen, Armen- und Waisenhäusern, Stipendien

*) Der obige Artikel hat zunächst die höheren Schulen und die Verwaltung ihres Vermögens im Auge, läßt aber auf die Volksschule und deren Vermögen vollkommen analoge Anwendung zu. Ebenso werden sich die Modificationen, welche das Rechnungswesen in einem nichtpreußischen Lande bedingt, von selbst ergeben. D. Red.

und andre fromme Stiftungen gerechnet. Sie bestehen im Staate als „moralische Personen mit allgemeinen und privilegirten Eigenthumsrechten" (siehe Pinder, Sächsisches Provincialrecht. Leipzig. Voß. 1836. Th. I, §. 1398, 1399, 1401, 1402. Die gesetzlichen Nachweise s. Th. II, S. 324, 325). — Wir erkennen hieraus, daß, während vor der Reformation sich die Kirche als die allein berechtigte Eigenthümerin ihres Vermögens erkannte, welches zunächst für ihre rein kirchlichen und Cultuszwecke und ihre Diener zu verwenden sei, und sie den Schulen und anderen nicht auf besonderen Stiftungen beruhenden Wohlthätigkeitsanstalten nur die Brosamen von des Herrn Tische zuwarf, die sie dürftig genug abmaß, in dieser Gesetzgebung, dem Geiste der Reformation gemäß, der Begriff „Kirche" auch die Schule im weitesten Sinne als integrirenden Theil umfaßte; und es ist ein bedauerlicher Anachronismus, wenn auch jetzt noch hin und wieder evangelische Consistorien in protestantischen Landen den Begriff „Kirche" im altkatholischen engeren Sinne fassen und es für eine Spoliation des kirchlichen Vermögens erachten, wenn daraus auch für die Schule gesorgt werden soll: wozu freilich der allgemeine, aber doch sehr vieldeutige Ruf nach Trennung der Kirche vom Staat und Trennung der Schule von der Kirche ihnen Anlaß und Anhalt gegeben hat. — Nach dieser Widmung eines gewißen Vermögenscomplexes zu einer bestimmten Schule bedingte sich auch der christlich-confessionelle Charakter derselben als katholische, evangelische und zwar diese wieder als lutherische oder reformirte, oder endlich als christlichsimultane Anstalten, welches letztere Zwitterwesen jedoch der neueren Zeit angehört; und dieser confessionelle Charakter ist auch für die Wahl der Directoren und Lehrer, so wie der Mitglieder der unmittelbaren Verwaltungs- und Aufsichtsinstanz maßgebend. Er bedingte sich ebenso durch die Confession und den Willen des Stifters und Fundators der Schule, sei dieser nun der Landesherr, ein geistliches Stift, Domcapitel, eine Kirche, Stadt, Corporation oder Privatperson, welche durch die Gründung sich auch das Patronat über die Anstalt mit Fug erwarb. Bei dem unverständigen, wüsten Geschrei nach confessionslosen Schulen bleibt in der Regel außer Acht, daß diese Anstalten eben stiftungsmäßig erhalten bleiben müßen, wenn ihnen der Anspruch auf ihr Vermögen verbleiben soll, und ohne die Zustimmung aller berechtigten Factoren in dem stiftungsmäßigen Charakter der Anstalt nichts geändert werden kann.

Bis gegen die Mitte des vorigen Jahrhunderts war die Freiheit der Patrone in den inneren und äußeren Schuleinrichtungen durch Anordnungen der Staatsbehörden wenig beschränkt. Am thätigsten griff auch hier schon früh die kursächsische Regierung durch ihre Schulreglements ein, die auch für andere Staaten maßgebend wurden. In Preußen nahm seit König Friedrich Wilhelm I. der Staat das Recht, allgemein bindende Vorschriften für das innere und äußere Schulwesen zu erlassen und deren Befolgung zu controliren in ausgedehnterem Maße in Anspruch, und das von Friedrich II. erlassne und 1794 von Friedrich Wilhelm II. publicirte „Allgemeine Landrecht" fixirt diesen Anspruch, indem es die öffentlichen höheren Schulanstalten für Staatsanstalten und die Lehrer an Gymnasien und höheren Schulanstalten für Beamte des Staats erklärt (s. A. L. R. Th. II, Tit. 12), und hierin ist auch durch die Verfassung v. 31. Januar 1850 nichts geändert. Zugleich legte dasselbe, dem Impuls der älteren kursächsischen Gesetzgebung folgend, und dem oben bemerkten Charakter der höheren Schulen entsprechend, ihnen die äußeren Rechte der Corporationen bei. Hierdurch erhielten sie das nicht hoch genug zu schätzende Recht selbständiger juristischer Persönlichkeit, gewannen das Recht, Grundeigenthum und sonstiges eignes Vermögen zu erwerben und zu ihrem eignen Zweck zu behalten und zu verwenden, so wie gegen dritte, ja selbst gegen ihre Fundatoren und Patrone im Rechtswege zu vertheidigen. Die Geschichte lehrt uns, daß während der Calamitäten des 30jährigen Krieges und nach demselben z. B. viele Städte nicht müßig waren, das mit Freudigkeit beim Anbruch der Reformation den Schulen gewidmete Vermögen ganz oder theilweise im Drange der Noth und bei der Entvölkerung der Schulen zur Kämmerei wieder einzuziehen, und manche

Städte, vielleicht auch Staaten erfreuen sich noch des Besitzes dieses ungerechten Gutes; dieser corporative Charakter schützte in den Zeiten der französischen Fremdherrschaft im ehemaligen Königreich Westfalen eine Menge Schulen vor der Einziehung ihres Vermögens zu den Staatsgütern, indem sie als zum Besitz berechtigte Privatpersonen sich legitimiren konnten; und wenn ihnen auch manches widerrechtlich entrissen ward — die Hauptsubstanz wurde doch gerettet.

In neuester Zeit hat die Vermehrung der Bevölkerung, der wachsende Wohlstand und der weiter verbreitete Bildungstrieb die Errichtung neuer höherer Schulanstalten hervorgerufen und es ist, wenigstens in Preußen, bei den Gymnasien der Grundsatz festgehalten und in Ausführung gebracht, daß durch ein besondres Statut die Fortdauer der Schule in ihrem äußeren Bestande gesichert, und zwar von den sie errichtenden Städten zur Fundation ein gewißer Zuschuß als Minimum gewährt werden muß. Eine solche Bestimmung ist für das Gedeihen der Anstalt und ihre Fortentwicklung von hoher Wichtigkeit. Denn es sind Fälle vorgekommen, daß früher Städte, ja selbst Domcapitel, nur den erforderlichen Zuschuß nach Bedürfnis leisteten, daß aber durch erhöhte Schulgelder und gestiegene Schülerfrequenz die Schule als solche nicht bloß soviel erwarb, daß sie ihre Bedürfnisse deckte, sondern noch Ueberschüsse erzielte, die nun aber die Patrone zu ihrem Aerar einzogen, und so die Schule zur melkenden Kuh für die Kämmereien u. s. w. machten. Um hier dem Eigennutz und engherziger Finanzwirthschaft den Riegel vorzuschieben und die Selbständigkeit des Schulvermögens zu wahren, ist es wohlgethan, darauf zu dringen (und wo es geschehen ist, hat es wohlthätigen Erfolg gehabt), daß die Schulkasse abgesondert von den Kämmerei- oder sonstigen Patronatskassen geführt wird, um mit Energie darauf halten zu können, daß die Schule ihren eigenen Erwerb sich erhält, auch vermehrte Fonds zur zweckmäßigen Aufbesserung ansammelt, ohne den Bedürfniszuschuß des Patrons zu steigern, so daß auch diesem jenes Verfahren nur zum Vortheil gereicht. Es haben ferner die Gymnasien, insbesondre in den mittleren und kleinen Städten, wo sie fundirt sind, mit der oft vorherrschenden Ansicht des mittleren Bürgerstandes daselbst und der meistens aus ihm hervorgehenden Vertreter der Bürgerschaft (Stadtverordneten, Rathmänner u. s. w.) zu kämpfen, daß die Gymnasien, als einem nicht speciell auf die Einwohner der Stadt beschränkten, sondern einem allgemeinen höheren Zweck dienend, für die Stadt vielmehr eine Last, als eine Zier oder Wohlthat seien, wozu sie eigentlich gar nichts beizutragen hätten, und daher, wenn es sich um Erhöhung von Zuschüssen handelt, in engherzigster Weise knausern oder sie ganz zurückweisen, während sie in der Regel für Volks- und Realschulen die Freigebigkeit selbst sind; und nur erst, wenn mit Aufhebung und Verlegung des Gymnasiums an einen andern einsichtigeren Ort gedroht wurde, begriffen sie, daß das Gymnasium doch ihrer Stadt nicht bloß eine nicht zu verachtende Circulationsrente, die den Etat desselben weit übersteigt, besonders durch die auswärtigen Schüler und deren Verkehr mit ihren Angehörigen zuführt und vielen Bewohnern und Gewerben guten Erwerb verschafft, sondern auch sehr vielen Bürgern die Erziehung ihrer Söhne weit höher zu stehen käme, wenn sie sie auswärts auf einer höheren Schule unterbringen müßten. Um das Gymnasium gegen solche Opposition eines bornirten Spießbürgerthums, wovon ich flagrante Beispiele anführen könnte, zu sichern, wird es daher überall gerathen sein, die Anstalt möglichst unabhängig von wandelbaren Bedürfniszuschüssen zu stellen, deren Erhöhung die Zustimmung dieser städtischen Vertretung beim Stadtbudget erfordert, obwohl die Magistratsmitglieder in der Regel allerdings ein besseres Einsehen für höhere Schulbildung haben. — Aus gleichem Grunde haben die Anstalten aber auch nach Unabhängigkeit von Staatszuschüssen zu streben, so fern diese durch das Budget des Unterrichtsministeriums, und dieses wieder durch wandelbare Kammermajoritäten und allgemeine politische Verhältnisse bedingt werden, die leicht lähmend auf das Gedeihen der nicht auf eigenen Fonds ruhenden Anstalten einwirken.

Als im J. 1848 ein lautes Geschrei nach Realbildung sich erhob, waren mehrere

Städte eifrigst bemüht, dem Rufe nachzugeben und mit den bisherigen Gymnasien sogenannte Realclassen bis zur Prima hinauf zu verbinden. Bald aber erkannten sie, daß ihnen die Schüler in den oberen Realclassen fehlten, und der kostbare Apparat ward ihnen zu theuer. Mit mehr Erfolg sind in Preußen die Städte auf Gründung neuer Realschulen erster Ordnung losgegangen, aber es ist Inconsequenz und für einen Fehler zu erachten, wenn nicht auch hier wie bei den Gymnasien ihre Existenz durch Gründungsstatute genügend gesichert wird, und die nachtheiligen Folgen dieser Unterlassung werden nicht ausbleiben; denn eine Schule ist nicht wie ein Handlungscomptoir, das sich heute eröffnet und morgen schließt, sondern sie muß eine dauernde Anstalt für alle Zukunft sein, wenn aus ihr sich ein gesegnetes Leben für alle Zukunft entwickeln soll.

II. Patronat. Der Gründer einer Schulstiftung, welcher sie zugleich aus seinen Mitteln dotirt, erwirbt damit zugleich das Patronat über dieselbe, d. h. das Recht der Vertretung in ihren corporativen, Ehren- und Vermögensrechten, mit der daran geknüpften Pflicht, für die Erfüllung ihres stiftungsmäßigen Zweckes und die Verwaltung und Erhaltung ihres Vermögens zu sorgen, damit sie in vorschriftmäßigem Zustand und in erfolgreicher Leistungsfähigkeit erhalten werde. Wird diese Pflicht vernachläßigt oder werden die erforderlichen Mittel verweigert, so ist der Staat von Aufsichtswegen berechtigt, dem Gymnasium seine ihm als solchem zustehenden Berechtigungen (Abiturientenprüfungen u. s. w.) zu entziehen, es in eine geringere Ordnung herabzusetzen, oder seine Aufhebung anzuordnen, sofern der Schule nicht ein Rechtstitel zur Seite steht, den Patron über die Dotation hinaus auf Leistung des Nöthigen zu verklagen. Die Collatur der Director- nnd Lehrerstellen gebührt dem Patron, wenn auch die Prüfung der Qualification der vorgeschlagenen Candibaten der Staatsaufsichtsbehörde zusteht. Seitdem die Staatsregierung die Regelung des Schulwesens überhaupt vor sich gezogen hat, erstreckt sich die Thätigkeit und Wirksamkeit der Patrone in der Hauptsache nur auf die äußeren Angelegenheiten der Schule, Vigilanz auf die Führung der Lehrer und Sorge für pädagogische Disciplin der Schüler. In den meisten Städten werden die Patronatsrechte über die höheren Schulen unmittelbar vom Magistrat wargenommen, der sich in neuerer Zeit in mehreren größeren Städten behufs der Vorberathung aller Schulangelegenheiten durch einen Stadtschulrath als technisches Mitglied verstärkt hat. Die Stadtverordnetenversammlungen als solche sind bei der Verwaltung der Schulen, abgesehen von den den städtischen Haushalt berührenden finanziellen Angelegenheiten derselben, nicht betheiligt, und so werden auch die Vocationen der Lehrer vom Magistrat ohne Concurrenz der Stadtverordneten vollzogen; in Preußen ernennt oder bestätigt jedoch der König die Directoren der Gymnasien. Auch einer Corporation (z. B. Domcapitel) kann stiftungsmäßig das Patronat zustehen; ebenso haben bei mehreren Schulen auch Kirchengemeinden Antheil am Patronat und sind dabei durch ihre Pfarrer und einige Gemeindeglieder vertreten. Auch fehlt es nicht an Schulen, die auf Familienstiftungen beruhen, deren Patronat ein Familienglied (z. B. bei den Klöstern Roßleben und Donnborf unter dem Titel eines Erbadministrators) mit ausgedehnten Verwaltungsrechten ausübt.

Das landesherrliche Compatronat entsteht in Preußen in der Regel dadurch, daß der Staat auf Grund der von ihm für eine Schulanstalt geleisteten Zuschüsse eine Betheiligung an dem Patronat in Anspruch nimmt, und diese Betheiligung conditio sine qua non des bewilligten Zuschusses ist. Die Cab. O. v. 10. Jan. 1817 bestimmt, daß dieses Compatronat durch besondere Localcommissarien ausgeübt werden soll, denen eine Mitwirkung in der Verwaltung der betreffenden Schule z. B. bei Ausführung von Bauten, Gründung und Verbesserung von Lehrerstellen, Vermehrung der Bibliothek und des Lehrapparats, bei Abnahme und Prüfung der Rechnungen, Prüfung und Begutachtung der Etatsentwürfe u. s. w. zusteht. Wo ein besonderes Schulcuratorium besteht, ist der landesherrliche Compatronatscommissarius Mitglied desselben; er ist auf solche

Weise in der Lage, bei allen Verhandlungen der Staatsbehörden mit der städtischen Patronatsbehörde eine dem Interesse der betreffenden Schule förderliche Vermittlung eintreten zu lassen. Die nächste Aufgabe der Compatronatscommissarien ist, den Staatsbehörden Gewähr dafür zu geben, daß die Zuschüsse aus Staatsfonds bestimmungsmäßig verwendet werden. Um diesen Zweck zu erreichen, muß demselben ein fortlaufender berechtigter Antheil an der gesammten verwaltenden Thätigkeit der Patronatsbehörde eingeräumt werden, und hat er auch bei Lehrerpersonalfragen sein Gutachten der Staatsbehörde vorzutragen. Eine Beschränkung der Patronatsrechte ist damit nicht beabsichtigt; allein ebensowenig soll die Errichtung eines Compatronats die Verpflichtung zu weiteren Leistungen über die bewilligte Summe hinaus für die Staatskasse involviren.

Während bei den landesherrlichen Anstalten die ressortmäßige Staatsbehörde die Vermögensverwaltung als Verwaltungs- und zugleich Aufsichtsbehörde allein ordnet, pflegen die Privatpatrone, sei es auf Grund besonderer Stiftungsbestimmungen und Statuten oder sonstiger Beschlüsse, sich zu den Patronatsgeschäften der Mitwirkung und des Beirathes von Schuldeputationen, Curatorien, oder sonstiger, nach besonderen Grundsätzen zusammengesetzter Collegien zu bedienen, deren Geschäftskreis und Function speciell geregelt ist, und ergiebt sich daraus, daß

III. die Localverwaltung der höheren Schulen zu allen Zeiten eine sehr verschiedene gewesen und noch ist, je nachdem eine Anstalt zufolge ihrer Stiftung oder geschichtlichen Entwicklung unter landesherrlichem oder Privatpatronat oder unter einem aus beiden gemischten Patronate steht. In allen Fällen, die Patronatsbehörde sei zusammengesetzt wie sie wolle, ist ihr jedoch der Rechnungsführer untergeordnet, der dem Patron, resp. der verwaltenden Staatsbehörde Rechnung abzulegen hat, die von diesen revidirt und dechargirt wird. Ist die Vermögensverwaltung einfach, hat die Anstalt ohne erheblichen Landbesitz nur Capitalzinsen, Zuschüsse und Schulgelder zu erheben, so ist es gerathen, mit der Kassenführung den Director oder einen dazu geeigneten Lehrer gegen besondere Remuneration zu betrauen, indem so innerhalb der Schule selbst das Organ vorhanden ist, um neben der Bemerkung von äußeren Bedürfnissen und Mängeln auch zugleich auf die Geldmittel Bedacht zu nehmen, wie ihnen etwa durch Ersparnisse in anderen Puncten abzuhelfen sei. Gehören jedoch zum Vermögen ganze Landgüter oder zerstückelter Grundbesitz von bedeutendem Umfange, verschiedenartige Berechtigungen und Hebungen an Grundzinsen und Renten von einer Menge Zinspflichtiger, über welche genaue Grundbücher, Prästationstabellen und jährlich zu erneuernde Heberegister gehalten und fortgeführt werden müßen, so übersteigt die damit verbundene Arbeit und vielseitige Schreiberei, so wie die nöthige Sach- und Geschäftskenntnis die Kräfte des Directors oder eines Lehrers, der dadurch nur von seinem höheren Beruf würde abgezogen werden; und es ist ein besonderer Verwaltungsbeamter (Rentmeister, Procurator rc.) anzustellen, der seine ganze Thätigkeit dem Amte widmen kann und dem unter Umständen noch ein Controleur und Kassendiener wird beizuordnen sein. Von diesem ersten Rechnungsführer oder Verwaltungsbeamten, der für die Ordnung, Redlichkeit und Richtigkeit der ganzen Verwaltung einzustehen hat, ist aber nicht bloß die nöthige Sachkenntnis im Rechnungswesen, sondern auch eine weitere administrative und besonders juristische Bildung zu fordern, da gewiß zwei Drittheile seiner amtlichen Geschäfte beim Capital-, Land- und Rentenbesitz eine rechtliche Seite darbieten und bei den Verhandlungen juristische Cautelen zu beachten sind, die dem Philologen in seiner Vorbildung fremd bleiben. — Bei kleinen einfachen Kassen wird es genügen, dem Rechnungsführer eine gewöhnliche Instruction zur Rechnungsführung zu geben, innerhalb deren er sich zu bewegen hat. Begreift aber das Schulvermögen ganze Landgüter und sonstige complicirte Einnahmen in sich, ist damit vollends ein Alumnat mit seinen mannigfachen Bedürfnissen und Rücksichten verbunden, erfordert die Unterhaltung der Schul- und Oekonomiegebäude eine umfassende Thätigkeit, wozu ein besonderer Schulbaubeamter die technischen Arbeiten zu besorgen hat, sind polizeiliche, communale und kirchenpatro-

natische Gerechtsame auszuüben, die einen steten Verkehr mit anderen Behörden und Privaten erfordern, so muß dem Localbeamten ein ausgedehnteres Verwaltungsgebiet gegeben und dabei ausgedrückt werden, in wieweit er darin sich selbständig auf seine Verantwortung bewegen darf, und in welchen Fällen er über die Sache der vorgesetzten Behörde Bericht erstatten und Bescheidung abwarten muß. Als leitender Grundsatz muß aber in der ganzen Verwaltung für ihn maßgebend sein, daß ihm die Administration niemals Selbstzweck sein darf, sondern er sich den obersten Zwecken des Instituts als höherer Bildungs- und Erziehungsanstalt für die Jugend, so viel an ihm ist, dienend und fördernd anschließen muß. Diesen höheren Zweck hat vorzugsweise der Director der Schule zu verfolgen; aber es ist eine wichtige und nicht leichte Aufgabe, die Grenzen der Befugnisse des Directors und Güterverwalters, in denen sich jeder selbständig bewegen darf, so abzumessen und festzustellen, daß Differenzen und Reibungen vermieden werden, da jeder der betheiligten gern zu Uebergriffen geneigt sein und nach Alleinherrschaft streben möchte, um sich als den Ersten darzustellen. Wo beiderlei Interessen collidiren oder eine Vereinigung nicht stattfindet, ist natürlich von beiden gemeinschaftlich der Fall der vorgesetzten Behörde zur Entscheidung vorzutragen. Als Beispiel sei gestattet, die Instruction des Güterverwalters (Procurators) der Landesschule Pforta, die eine sehr ausgedehnte und complicirte Güterverwaltung hat, anzuführen.

„Zu dem Geschäftskreis der Landesschule Pforta gehören im allgemeinen folgende Gegenstände: I. Die Aufsicht über die in die Güterverwaltung der Landesschule einschlagenden Rechts- und Eigenthumsverhältnisse, einschließlich der Verwaltung und Warnehmung der grundherrlichen Gerechtsame. II. Die obere Leitung und Aufsicht über das gesammte Kassen- und Rechnungswesen der Landesschule. III. Die Polizeiverwaltung über Pforta und die Schulgüter Cuculau und Fränkenau, und zwar in Pforta gemeinschaftlich mit dem Rector. IV. Die Coinspection bei der Kirche zu Pforta und bei den Kirchen und Schulen derjenigen Ortschaften, über welche der Landesschule das Patronatrecht zusteht (die Kircheninspection bilden der Rector, Procurator und geistliche Inspector, der zugleich Pfarrer und Professor in Pforta ist). — § 1. Der Procurator fungirt in allen dahin einschlagenden vom k. Provincialschulcollegio (als Verwaltungs- und Aufsichtsbehörde) unmittelbar betriebenen Angelegenheiten als deren Commissarius perpetuus in Gemäßheit dieser allgemeinen oder der ihm in den einzelnen Fällen besonders zu ertheilenden Instruction. § 2. Der Rector ist der erste Beamte der Schule, und hat er dieselbe sowohl bei Ausübung von Ehrenrechten, als bei sonstigen feierlichen Veranlassungen zu repräsentiren und zu vertreten. Ihm liegt ferner die obere Leitung der Verwaltung der inneren Angelegenheiten des Instituts als Lehr- und Erziehungsanstalt der Jugend ob, und ist er der Vorgesetzte sowohl der Lehrer, als auch sämmtlicher für die Verwaltung der inneren Angelegenheiten angestellten Beamten. Als solchen hat ihn auch der Procurator in den hier bezeichneten Angelegenheiten zu beachten. Im übrigen aber fungirt der Procurator unabhängig vom Rector als Verwalter des gesammten Vermögens der Landesschule und als Vertreter derselben in den dahin einschlagenden äußeren Angelegenheiten. . . § 3. Zu der vom Rector ressortirenden Verwaltung der inneren Angelegenheiten gehört außer den rein didaktischen und Disciplinarangelegenheiten der Landesschule als höherer Bildungsanstalt für die Jugend insbesondere auch die Anschaffung und Unterhaltung der Lehrmittel und Utensilien und die Anordnung solcher kleinen Einrichtungen und Vorkehrungen im Interesse des Unterrichts, der Disciplin und Erziehung, welche bestimmungsmäßig ohne jedesmalige specielle Genehmigung des k. Provincialschulcollegiums getroffen werden können (insbesondere die Aufsicht über das Schulinventar und die Utensilien und deren Unterhaltung, die Reinlichkeit, Hauspolizei im Schulhause, den Schulgarten, Turnplatz, Schwimmanstalt und deren Unterhaltung, Schülerfestlichkeiten, kleine Bauten in den Schulräumen bis zu 5 Thlr. jede einzeln genommen — alles innerhalb der im Etat dafür zur Ausgabe stehenden Summen, und der Procurator hat darüber zu wachen, daß dieselben nicht überschritten werden). — Sollten Fälle eintreten, wo die dem Procurator

unabhängig vom Rector übertragene Vermögensverwaltung zugleich die inneren Angelegenheiten der Schule als Bildungsanstalt berührt und darauf Einfluß äußert (z. B. Bauten im Schulhause und in Pforta überhaupt), so hat der Procurator mit dem Rector darüber Rücksprache zu nehmen und in den geeigneten Fällen oder bei widersprechenden Ansichten mit dem Rector gemeinschaftlichen Bericht an das k. Provincialschulcollegium zu erstatten, außerdem aber auch auf Erfordern des Rectors demselben über die äußeren Angelegenheiten der Landesschule bereitwillig mündliche Auskunft zu geben. Ein amtlicher Schriftwechsel zwischen beiden findet in der Regel nicht statt; die diesfälligen Geschäfte sind vielmehr soweit thunlich durch mündliche Rücksprache abzumachen. Dem Rector sind, wenn er von einer Angelegenheit näher sich zu informiren wünscht, die betreffenden Acten zur Einsicht vorzulegen u. s. w. — Unter dem Procurator steht der Rendant, der Kassenschreiber und Kassendiener.

IV. Der Etat bildet die Grundlage der ganzen Verwaltung und Rechnungsführung. Er hat in Einnahme nicht bloß sämmtliche Einnahmeposten, nach den verschiedenen Titeln derselben geordnet, theils einzeln, theils in summarischer Zusammenfassung (z. B. Getreiderenten, Geldzinsen, Accidentien u. dergl.), sondern auch die Posten nachrichtlich aufzuführen, welche zur Zeit noch nicht zur Erhebung kommen können, z. B. dem Institut vermachte Legate, die erst nach Ableben der Nießbraucher der Verlassenschaft zur Hebung kommen; und ist bei jeder Position der Fälligkeitstermin der Erhebung, und wenn die Einnahme eine bestimmte Verwendung hat, auch dies mit Hinweisung auf den betreffenden Ausgabetitel zu vermerken: so daß aus dem Etat die vollkommenste Einsicht über die gesammte Vermögenssubstanz, deren Einkommen und dessen Verwendung gewonnen werden kann. Ebenso muß die Ausgabe sämmtliche in Frage kommenden Positionen enthalten, die entweder nach ihrer Bestimmung in der Summe feststehend, oder je nach ihrer Natur wandelbar, nach drei oder mehrjährigem Durchschnitt, z. B. bei den sogenannten sächlichen Titeln, Utensilien, Unterrichtsmitteln, Heizung, Erleuchtung u. dergl. zu berechnen, nachzuweisen und auszuwerfen sind. In „Wiese, höheres Schulwesen in Preußen. Berlin, Wiegandt und Grieben", S. 643 ist das Schema eines ziemlich complicirten Gymnasialetats mitgetheilt. — Im Etat muß Einnahme und Ausgabe balanciren, und wo letztere die erstere übersteigt, ist die Balance durch Erhöhung des Bedürfnißzuschusses herzustellen. Die Entwerfung des jährlich oder für eine bestimmte Periode festzusetzenden Etats erfolgt von der Localverwaltung, die Revision und Festsetzung von der competenten Patronatsbehörde, oder von dem, von derselben statutarisch belegirten Factor (Curatorium, Verwaltungsrath), oder wo Staatszuschüsse gegeben werden, von der Staatsbehörde. Dieser sind aber auch die Etats der Privatpatronatsgymnasien zur Kenntnisnahme vorzulegen, damit sie darnach beurtheile, ob die gebotenen Mittel zur Erreichung des Anstaltszweckes ausreichen, oder wo und inwieweit sie zu ergänzen sind; sie bedarf aber auch einer vollständigen Uebersicht der Gehaltsverhältnisse der Lehrer bei allen Anstalten, um dieselben bei deren Versetzungen und Beförderungen beachten zu können. Bei Vorlegung eines neuen Etatsentwurfes ist jede Abänderung des vorigen Etats durch die betreffende Verfügung der vorgesetzten Behörde zu belegen, und die Localverwaltung darf eigenmächtige Abänderungen auch während der Etatsperiode sich nicht erlauben.

Die Jahresrechnung wird auf Grund des Etats gelegt, es müßen daher darin die Etatspositionen in Einnahme und Ausgabe zum Soll vorgetragen, und der Zu- und Abgang gegen die Wirklichkeit rechnungsmäßig justificirt werden. Zu andern Zwecken und an andere Personen, als die im Etat speciell bezeichnet sind, darf der Rechnungsführer ohne höhere Genehmigung nicht Zahlung leisten, und ebenso muß er Anzeige machen, wenn die Sollausgabe eines Titels erreicht ist, indem er ohne Genehmigung die Summe desselben nicht überschreiten darf.

Bei jeder wohlgeordneten Schule ist ohne Zweifel bereits eine bestimmte Form der Rechnungsführung eingeführt; ich kann mich hier daher füglich auf die wichtigsten Gesichtspuncte beschränken, welche bei gewißen Titeln festzuhalten sind, und zwar bei der

A. Einnahme. 1. Der Titel vom Grundeigenthum zählt den gesammten Grundbesitz und dessen Einnahmen aus den Pachtländereien und Dienstwohnungen auf. Wo für eine Dienstwohnung nicht eine Miethe bezahlt wird, muß doch ihr Werth als Gehaltstheil in Geld ante lineam im Etat festgesetzt werden, da ihr Genuß einen Theil des Einkommens des Lehrers oder Beamten bildet. Durch die Cab. O. vom 6. Juni 1868 ist in Preußen für die Gymnasien rein landesherrlichen Patronats bestimmt, daß die baar zu zahlende Miethe für dergleichen Wohnungen in Städten von mehr als 50,000 Einwohnern auf 10 Pc., in Städten von mehr als 10—50,000 auf 7½ Pc. und in solchen bis 10,000 auf 5 Pc. des Gesammteinkommens einer Stelle berechnet werde. Es ist nicht rathsam, eine Wohnung fest mit einer bestimmten Lehrerstelle zu verbinden; denn es werden manche Inconvenienzen vermieden, wenn der Patron ihre Verleihung in Erledigungsfällen sich jedesmal vorbehält, doch darf sie freilich dem Lehrercollegium nicht ganz entzogen werden. Mitunter lassen die Städte sich für den Gebrauch des Schulhauses eine Miethe aus der Schulkasse an die Kämmerei zahlen. Es ist dies ein nicht zu billigender Eigennutz, zumal wenn das Schulhaus der Anstalt schon aus alter Zeit her überliefert ist. Es ist daher dahin zu streben, daß das Schulhaus und die Dienstwohnungsgebäude als „Eigenthum der Schule" und nicht der Kämmerei anerkannt werden, und demnach der Besitztitel für erstere in den Grund- und Hypothekenbüchern berichtigt werde. Denn vor allem muß das Schulhaus als wesentlichster Theil der Dotation angesehen werden, das seine dauernde Bestimmung behalten muß, und über das die Stadtverwaltung nicht beliebig in anderweitigem städtischem Interesse verfügen darf. — 2. Bei den Capitalien, die auf Hypothek nur gegen pupillarische Sicherheit auszuleihen, oder in vom Staat garantirten Staatspapieren anzulegen sind, sind die Hypotheken von den Lettres au porteur zu sondern, ebenso aber auch diejenigen, welche freies Eigenthum des Schulärars sind, von den von der Schulanstalt mitverwalteten Legatencapitalien und Schenkungen, deren Zinsen ihre besondere stiftungsmäßige Verwendung haben. — 3. Unter Berechtigungen gehören die Einnahmen aus von Dritten verwalteten Stiftungen und Legaten zum Besten der Schule, Lehrer oder Schüler, Hebungen, die auf besondern Rechtstiteln beruhen, Zinsen und Renten von den der Schule abgabenpflichtigen Grundstücken u. drgl. und muß bei letzteren dafür gesorgt werden, daß sie überall auf den Grundstücken im Hypothekenbuche eingetragen sind, und nicht verdunkelt werden oder in anderer Weise in Abgang kommen. Bei ihrer Ablösung durch Capital muß dieses mit dessen Zinsen beim Capitalientitel des Etats unter Bezeichnung ihres Ursprungs in Zugang kommen. — 4. Bei den Hebungen aus Staats- und andern Kassen ist es wichtig, hier die Sonderung festzuhalten, und wo es noch nicht geschehen ist, festzustellen, inwieweit sie auf Rechtsverbindlichkeit beruhen, oder nur Bedürfniszuschüsse bilden, indem die ersteren zum fundationsmäßigen Substantialvermögen der Schule gehören und nicht geschmälert werden dürfen. Hierhin gehört z. B. auch der Zuschuß, welchen eine Stadt aus der Kämmereikasse in fester Summe auf Grund des Statuts, Vertrages &c. als Minimum zu zahlen hat. Denn der Bedürfniszuschuß kann je nach dem Bedürfnis ermäßigt oder ganz zurückgezogen werden, wenn die Schule infolge eignen Erwerbs seiner nicht mehr bedarf. Neuerlich hat in Preußen der Finanzminister leider gegen den Unterrichtsminister es durchgesetzt, daß von den landesherrlichen Gymnasien, welche Bedürfniszuschüsse aus Staatskassen erhalten die Ueberschüsse, welche am Jahresschluß hervortreten, soweit sie nicht zu nahe bevorstehenden bereits genehmigten Ausgaben oder als Betriebsfond conservirt werden müßen, auf den nächstjährigen Bedürfniszuschuß angerechnet werden sollen und ist ihnen die Ansammlung eigener Capitalien solange untersagt, als sie noch Bedürfniszuschüsse erhalten. Diese Maßregel ist indes im Princip wie nach den praktischen Folgen als ein Fehlgriff zu bezeichnen; denn richtiger und gerecht wäre es, daß die disponiblen Ueberschüsse eines Jahres als Eigenthum der Schule capitalisirt, dagegen der davon aufkommende Zinsbetrag vom Bedürfniszuschuß abgeschrieben würde; denn so würde im Laufe der Zeit die Anstalt allmählich vom Staats-

bedürfniszuschuß unabhängig werden, was gleich sehr im Interesse der Anstalt wie des Staates liegt. Andrerseits sorgt nunmehr die Schulverwaltung im eignen nächsten Interesse natürlich dafür, daß der Jahresüberschuß auch durch Ausgaben, die nicht gerade absolut nothwendig sind, am Jahresschluß möglichst aufgeräumt wird, wie der Finanzminister dies längst aus der Verwaltung bei den Regierungen hätte entnehmen können: daher er mit dieser Maßregel nur das sogenannte „Aufräumungssystem" zum wirklichen Schaden des Finanzfiscus befördert und dazu aufmuntert. Der vom Fiscus geltend gemachte Einwand: daß er ja für das Bedürfnis aufkommen müße, die Anstalten daher keine Capitalien anzusammeln brauchen, ist zwar in thesi richtig, in praxi aber falsch, da unzählige Fälle beweisen, daß er aus Mangel an Fonds im Staatshaushaltsetat das Nöthige bei unerwartet eintretenden Bedürfnissen nicht leistet, und die Schulen zu mehrjährigen Calamitäten verurtheilt wurden. Auch ist der Begriff des Nothwendigen höchst relativ, und wird anders von der Schul- und anders von der Finanzverwaltung aufgefaßt. Dasselbe Verhältnis gilt auch von städtischen Gymnasien, der Stadtverwaltung gegenüber. — 5. Hebungen von den Scholaren. In den ersten Zeiten der Reformation wurde häufig gar kein Schulgeld erhoben, doch bald ward es zur Subsistenz der Lehrer nothwendig und es bildete den wesentlichsten Theil ihres Einkommens. Jetzt wird es überall erhoben, und machen höchstens Alumnatanstalten eine Ausnahme, die reich genug dotirt sind, um Zahlung für den Unterricht in ihnen entbehren zu können. Die Hebungen von den Scholaren sind überall höchst verschieden und mannigfaltig, indem außer dem feststehenden Schulgelde und den Inscriptions-, Zeugnis- und Abgangsgebühren noch eine Menge Nebenabgaben, z. B. an die Hauptbibliothek, an die Schülerlesebibliothek, Versetzungs-, Calefactor-, Holz- und Turngelder, für technische (Schreib-, Gesang-, Zeichnen-) Lehrer, für den französischen Unterricht, für Tinte, Beleuchtung, den Schuldiener und mancherlei andere Bedürfnisse erhoben werden, welche für die Eltern der Kinder das in der Regel dabei scheinbar niedrig gehaltene Schulgeld rein illusorisch machen. Es wird durch diese verschiedenen Hebungen und deren Controle mit der Listenführung darüber das Rechnungswesen in erdrückender Weise ohne Nutzen erschwert und vermehrt, und nur eine Täuschung erzielt, wenn man gewohnt ist, die Kosten des Unterrichts nach dem festen Schulgelde zu ermessen. Wohlgethan ist es daher, unter Wegfall aller solcher Nebenabgaben das eigentliche Schulgeld höher zu fixiren und für die entsprechenden Bedürfnisse feste Summen in Ausgabe zu stellen, die dem Bedürfnis genügen. — Für eine Ungerechtigkeit ist es zu halten, wenn Magistrate von auswärtigen Schülern ein höheres Schulgeld fordern, als von Stadtkindern; sie verkennen einmal dabei die Vortheile, welche der Bürgerschaft überhaupt aus dem Zuzug von Fremden erwachsen, sodann aber auch die höhere Bestimmung der Gymnasien, die nicht einen speciell städtischen Zweck verfolgen; es ist dies Verfahren um so weniger zu rechtfertigen, wenn die Schule auf alter Stiftung beruht und der Magistrat daher nicht behaupten kann, daß die lebende Generation die Dotation aus dem jetzigen Kämmereivermögen hergegeben hat. — Zu groben Unzuträglichkeiten führt es, wenn die Classenlehrer mit der unmittelbaren Erhebung der Schulgelder von den Scholaren ihrer Classe betraut werden. Dies Verfahren hat zwar den Vortheil, daß die Kinder aus Furcht vor dem Lehrer ihm meist prompt das Schulgeld einliefern, aber fast überall ist dagegen der Misstand eingetreten, daß der Lehrer das Schulgeld nicht ebenso prompt an die Kasse abführt, es vielmehr ganz oder theilweise auf Abrechnung seines Gehaltes intus behält, daß die Restanten nicht streng genug controlirt werden, daß der Lehrer selbst leicht Verluste bei der Einnahme durch Verzählen oder sonstigen Irrthum erleidet, daß die Eltern keine formelle Quittung über das Gezahlte erhalten, wenn der Lehrer in seiner Hebeliste nur die Zahlenden abstreicht, endlich daß die Leistungen neben dem Schulgelde leicht confundirt werden, und der Rendant den klaren Einblick in die Hebungen verliert, für deren Richtigkeit er doch einstehen soll. Noch übler ist es, wenn den Lehrern das Schulgeld ihrer Classe, für die sie Ordinarien sind, als Gehalt zugewiesen ist.

Es führt dies zu dem Streben, die Classe möglichst voll zu erhalten, daher Zurückhaltung bei den Versetzungen, Miswollen gegen den Director, wenn er Aufzunehmende abweist, Mistrauen im Publicum gegen seine Unparteilichkeit u. s. w. Die bei vielen Gymnasien getroffene Maßregel hat sich dagegen vollkommen bewährt: daß nach Anweisung des Directors von den Classenlehrern den Schülern ein bestimmter Zahlungstermin außerhalb der Schulstunden angekündigt wird, der Rendant dazu erscheint, nach der ihm vom Director mitgetheilten Liste erhebt, die vorher geschriebenen Quittungen aushändigt, und der Ordinarius jeder Classe dabei zur Aufrechthaltung der Ordnung und Recognition der Zahlenden gegenwärtig ist. — Bei den landesherrlichen Gymnasien Preußens ist es auf Beschluß des Directors und Lehrercollegiums gestattet, 10 Pc. der Schüler vom Schulgelde ganz oder zum Theil frei zu lassen. Manche Patrone gestatten gar keine Schulgeldfreiheit, eine Härte, welche talentvolle Arme von der höheren Bildung ausschließt (vgl. d. Art. Freistellen. D. Red.). In der Regel genießen jedoch die Kinder der bei ihrer Schule angestellten Lehrer und Beamten Schulgeldfreiheit. Die Schulgeldsätze dürften überall sehr verschieden sein, und wechseln z. B. in Preußen in den sechs ansteigenden Classen zwischen 12, 14, 16, 16, 20, 20, (Mühlhausen) bis zu 33, 33, 37, 37, 39, 41 (Elberfeld). S. Wiese, a. a. O. S. 611. An einigen Schulen ist das Schulgeld nach den Vermögens- und Steuersätzen der Eltern abgestuft: eine möglichst unzweckmäßige Einrichtung, die der Willkür, der Parteilichkeit und dem Neid und Mistrauen Thür und Thor öffnet, zumal schon die Steuereinschätzung an sich sehr unsicher und hypothetisch ist. — Bei Schulen, welche nur Alumnate sind, oder mit denen auch eine Stadtschule verbunden ist, wird in der Regel von den Alumnen kein Schulgeld erhoben, indem dieses entweder in dem ihnen gewährten Beneficium auf der Anstalt, oder in dem von ihnen zu zahlenden Gesammtpensionsgelde schon mitbegriffen ist. Wo von ihnen gleichwohl gewiße Zahlungen, z. B. Eintrittsgeld, Pension, Abgangsgebühren u. s. w. an die Schulkasse zu leisten sind, sind diese gemessenst von den Zahlungen zu trennen, die für rein persönliche Bedürfnisse der Zöglinge an Kleidung, Büchern, Taschengeld, Wäsche u. s. w. von den Eltern gezahlt werden, und die selbst da, wo dem Alumnus eine volle Freistelle (Speisung, Unterricht, Wohnung, Heizung, Erleuchtung) verliehen ist, nach den jetzigen Verhältnissen dennoch an 80—120 Thlr. (z. B. in Schulpforta) betragen. Diese persönlichen Kosten dürfen gar nicht durch die Schulkasse laufen. Meistens sind die Zöglinge gewißen Lehrern als ihren Kassenführern (tutores) zugetheilt, welche Rechnung über diese persönlichen Ausgaben zu führen und quartaliter den Angehörigen zu legen haben. Der Zweck dabei ist, daß der Tutor dadurch eine specielle Einsicht und Controle über den Verbrauch des Zöglings erhalten kann und soll; aber er wird vollständig verfehlt, wenn, wie die Erfahrung häufig gelehrt hat, der Tutor diese Rechnungen unordentlich führt, wenn er (wie junge noch unerfahrene Lehrer ohne Familie, doch auch alte Gelehrte sind nicht immer Muster) kein elterliches Auge und genügende Aufmerksamkeit auf die Bedürfnisse und den Verbrauch des Schülers hat: wenn er zu discret gegen die Eltern in Einziehung der nöthigen Quartalvorschüsse oder säumig in der Rechnungslegung ist und ex propriis für den Zögling Vorschüsse leistet, die er nicht immer von den Angehörigen wiedererstattet erhält. Bei größeren Alumnaten hat man es daher zweckmäßig befunden, einen eigenen Rendanten für die sogenannte Alumnenkasse zu bestellen, der die formelle Rechnungsführung besorgt, für jeden Alumnus ein eigenes Conto führt und dem Tutor hülfreich in der Controle der nöthigen und nützlichen Ausgaben zur Hand geht, und der rücksichtslos, wenn der Vorschuß für den Zögling zu Ende geht, Nachschuß von den Angehörigen einfordert; denn die Erfahrung hat vielfach gelehrt, daß die wohlhabenden und vornehmsten Eltern die säumigsten Zahler sind.

B. Die Ausgaben an allgemeinen Verwaltungskosten, Besoldungen, Unterrichtsmitteln, Utensilien, Heizung und Erleuchtung, Bauten, Cultuskosten, Schulfestlichkeiten, Beneficien u. s. w. werden durch den Etat festgesetzt, und dürften folgende Bemerkungen zur Sache gehören: 1. zum Gehaltstitel. Häufig ist noch jetzt das Einkommen der

Lehrer aus den mannigfachsten Positionen und verschiedenen Hebungen zusammengesetzt. Sie erhalten zum Theil Wohnungen in natura unter Anrechnung eines bestimmten etatsmäßigen Werthes, ebenso Holz- und Getreidedeputate, Zinsen aus diversen Schenkungen, Stiftungen und Legaten, die oft der seltsamsten Art sind. So z. B. erhält der Septimus in Schleußingen ein „Zuckerbütenlegat" von 1 Thlr., ursprünglich um dafür in der ersten Stunde jedes Semesters den Schülern seiner Classe Zuckerwerk zu verabreichen, damit ihnen der Schulbesuch angenehm gemacht werde. Bald freilich wird der Zuckerbüte die Ruthe substituirt. Andere Legate setzen dem Lehrer einiges Papier u. dgl. aus, was vor Jahrhunderten nützlich, jetzt aber überflüssig und lächerlich geworden ist. Für den Lehrer ist es erwünscht und zweckmäßig, wenn man ihn auf ein Geldfixum setzt und diese kleinen Hebungen zur Schulkasse einzieht, was eine wesentliche Vereinfachung des Rechnungswesens zur Folge hat. Besonders unglücklich und für den Unterricht nachtheilig ist die aus alter Zeit herrührende Combination kirchlicher mit Schulämtern, und es ist auf deren Trennung im wohlverstandenen Interesse von Kirche und Schule zu bringen. Zur Reformationszeit wurden bei Gründung neuer lateinischer Schulen in der Regel die bei den bereits bestehenden Kirchen vorhandenen Cantoren als Lehrer mitverwendet und das Cantorat mit einer Lehrerstelle verbunden, um dem Inhaber ein höheres Einkommen zuzuwenden. Damals waren aber auch in den meisten Fällen die Cantoren studirte Theologen und Philologen, hatten daher auch die Befähigung zum Gymnasialunterricht. Wie aber allmählich und in der Jetztzeit fast durchweg theologisches und philologisches Studium sich getrennt haben, so ist noch viel weniger nun ein für den niedern Kirchendienst und Elementarunterricht vorgebildeter Cantor zum Gymnasialunterricht, und umgekehrt ein studirter Philologe oder Theologe zum gewöhnlichen Cantordienst, meistens wegen Mangels an musikalischer Kenntnis und Stimme, zu gebrauchen. Solche Combination von beiderlei Aemtern ist also factisch ziemlich zur Unmöglichkeit geworden. Auch kann der Inhaber leicht in einer Qualität amtsuntauglich werden, während er in der andern noch brauchbar ist, wo dann als Nothbehelf Stellvertretung eintreten muß; die Gehalts- und Pensions- oder Emeritirungsverhältnisse führen nicht minder zu Schwierigkeiten, zumal nicht immer die Einkünfte aus jedem der Aemter klar und sicher zu sondern sind. Ferner wurden häufig Lehrer und Schüler bei Leichenbegleitungen, Trauungen und Taufen im Kirchendienst gegen Antheilnahme an den Accidentien mitverwendet; die für den Unterricht dadurch entstehenden Störungen werden jetzt als mit dem Schulzweck unvereinbar als unerträglich empfunden: der frühere fromme Sinn, der darin einen Act der Andacht sah, ist gewichen: der Gymnasiallehrer hält es für unter seiner Würde, sich zu solchem Straßendienst herzugeben; die Eltern der Schüler finden ihn für deren Gesundheit nachtheilig: er stört die Erledigung der häuslichen Schularbeiten u. s. w., kurz Mißstände, Unmuth und Gezänk aller Art ist die Folge. — 2. Aehnlich verhält es sich mit gewißen Beneficien der Schüler, die aus alten Stiftungen und Legaten herrühren, z. B. den ärmsten Schülern wöchentlich eine Suppe, ein Brötchen, oder Kleidungsstücke, ein Paar Hosen oder Schuhe, etwas Papier u. dgl. zu verabreichen. Die Verhältnisse haben sich so geändert, daß an Stelle dieser Bettelgaben den talentvollen Bedürftigen besser Schulbücher und Schulgeldfreiheit gewährt werden. Derartige Arme besuchen überhaupt nicht mehr die Gymnasien, sondern die Armenschulen des Orts. Die Currenden und das Straßensingen der Schüler werden gleichfalls immer seltener, die Einnahmen daraus immer dürftiger. Ein Gymnasiast kann dazu nicht gezwungen werden; und sollte diese Beschäftigung zur Bedingung der Annahme gemacht werden, so würde dies dem Zwecke des Gymnasiums als öffentlicher allgemeiner höherer Bildungsanstalt widersprechen. Meistens hat daher die Currende sich auf die Volksschule zurückgezogen. Es ist eitle Einbildung und Phrase, wenn man behaupten will, es werde dadurch religiöser Sinn genährt und die Verbindung zwischen Kirche und Schule lebendig erhalten. Vielmehr legt mit diesen mehr körperlichen als geistigen Thätigkeiten die Kirche Lehrern und Schülern einen Zwang auf, der sie eher davon entfernt als anzieht. —

3. Die Beträge der sogenannten sächlichen Titel (Bibliothek, Unterrichtsmittel, Utensilien, Turn- und Schwimmunterricht, Heizung, Erleuchtung u. dgl. m.) werden, wenn nicht besondere Abgaben dafür von den Schülern erhoben werden, in welchem Fall der Betrag, was nicht zu wünschen, steigend und fallend ist, je nach dem Bedürfnis und den vorhandenen Mitteln im Etat ausgeworfen. Das Bedürfnis läßt sich durch Erfahrung und nach mehrjähriger Function zutreffend ermitteln. Nur beim Bautitel ist es, wenn nicht der Patron oder ein Dritter die unbedingte Baulast hat, gerathen, die jährlichen Unterhaltungskosten, nach technischen Grundsätzen ermittelt, in fester Summe zur Ausgabe auszuwerfen, was aber in einem Jahre erspart wird, fürs nächste Jahr bei der Ausgabe in Zugang zu bringen, oder die Ersparnis als „Baufonds" zu capitalisiren und nur die Zinsen davon dem Ausgabensoll hinzuzusetzen: da die Baukosten als unvermeidlich und unaufschieblich leicht erheblich wechseln können, und daher der Fall eines plötzlich großen Bedürfnisses vorgesehen sein muß. Zu den Verwaltungskosten gehören die Remuneration des Rendanten, der besser in fester Summe als etwa durch Tantieme von den Einnahmen zu salariren ist, und anderer Verwaltungsbeamten, des Schuldieners, die Büreaubedürfnisse, Drucksachen u. dgl. m. — 4. Die Aufsicht über den physikalischen und naturwissenschaftlichen Apparat, und die Controle und aufmerksame Inventarisirung dieser Gegenstände pflegt dem Hauptfachlehrer übertragen zu werden. Auch für die Bibliothek (Haupt- und Schülerlesebibliothek) ist zweckmäßig ein besonderer Bibliothekar (u. zw. nicht der Director), der billigerweise dafür besonders zu remuneriren ist, aus der Zahl der Lehrer anzustellen, wogegen der Director die Oberaufsicht zu führen hat. Die Erfahrung hat vielfach gelehrt, daß bei jeder einigermaßen gründlichen Revision einer Bibliothek sich erhebliche Defecte, sei es aus Nachlässigkeit der Entleiher oder des Bibliothekars, entdecken. Würde bei jedem Uebergang der Bibliothek von einem Bibliothekar zum andern jedesmal gründlich, Band für Band, revidirt, so würde der Uebelstand in geringerem Umfange hervortreten; die Arbeit ist aber so mühselig, langwierig und langweilig, daß sie meistens unterbleibt, der neue Bibliothekar sich bei der protokollarischen Erklärung des Vorgängers, alles sei vorhanden, was im Katalog verzeichnet ist, beruhigt, und der Schaden erst nach Jahren hervortritt, wo der eigentlich Schuldige und zum Ersatz Verpflichtete schwer oder gar nicht mehr zu ermitteln ist. Ein ziemliches Vorbeugungsmittel ist, wenn streng darauf gehalten wird, daß alle entliehene Bücher vor den Oster- und Herbstferien, wo der größte Abgang und Wechsel von Lehrern und Schülern ist, dem Bibliothekar in natura präsentirt und von den Entleihern neue Empfangscheine ausgestellt werden müßen, der Director aber zur Bibliothekjahresrechnung ein Attest ausstellen muß, daß jenes geschehen, und daß und wie er mit dem Bibliothekar sich vom richtigen Bestand der Bibliothek überzeugt habe. (Vgl. d. Art. Schulbibliothek. D. Red.) Es ist zweckmäßig, über die Bibliothek eine eigene Rechnung als Annex der Hauptgymnasialrechnung vom Bibliothekar führen zu lassen, worin die im Etat dafür ausgeworfenen Summen, Erlös für Doubletten u. s. w. in Einnahme kommen, die Ausgaben aber durch die Buchhändler- und Buchbinderrechnungen justificirt werden. Es behält hierdurch der Bibliothekar über die disponiblen Mittel und die geschehenen Aufwendungen eine klare Uebersicht und Controle der in der Regel mit Einsendung der Rechnungen säumigen Buchhändler, die der Rendant der Hauptkasse nicht führen kann. Nothwendig scheint es, daß nicht der Director oder Bibliothekar allein über neue Anschaffungen bestimmt, sondern daß diese dem Beschluß der Lehrerconferenz unterliegen, um Einseitigkeit und Liebhaberei bei den Anschaffungen zu vermeiden, und fühlbare Bedürfnisse mit Nachdruck geltend gemacht werden können.

V. Formelle Rechnungsführung und Controle. Sind im Vorstehenden die Hauptgesichtspuncte berührt, welche bei der Verwaltung und Sicherung des Vermögens der höheren Schulanstalten vorzugsweise ins Auge zu fassen sind, so möchte es doch nicht überflüssig sein, wenigstens für die Lehrer, welche mit der Kassenführung

betraut werden, die aber im Rechnungswesen nicht vor- und durchgebildet sind, auch auf diesem Orte eine Anleitung zur formellen Rechnungsführung zu geben. Ist die erste Pflicht eines Kassenrevisors, Mistrauen gegen den Rechnungsführer, und zwar nicht sowohl gegen seine Redlichkeit, als vielmehr wesentlich gegen seine Aufmerksamkeit und Pünctlichkeit zu hegen, so ist andrerseits für den Rendanten die pedantischste Beachtung der vorgeschriebenen Formen seine materiellste Pflicht. Nur ihre pünctlichste Beobachtung schützt ihn gegen Verantwortung und Vertretung, und es ist Erfahrung, daß bei weitem die meisten Kassendefecte durch Unordnung eingeleitet und durch dolus weiter geführt werden. Wir glauben indes dem Bedürfnis zu genügen, wenn wir in Folgendem die „Anleitung zur Kassen- und Rechnungsführung bei den vom kgl. Provincialschulcollegium zu Magdeburg ressortirenden Schulinstitutskassen v. 23. Februar 1853“ mittheilen, welche für die preußische Provinz Sachsen erlassen, und auch von Wiese, „Höheres Schulwesen in Preußen“, S. 637 ff. zur Kenntnisnahme für andere Provinzen aufgenommen und somit zur Beachtung empfohlen ist.

I. Kassenübergabe und Verwahrung der Kassengelder.

1. Die Uebergabe der Kasse an den neuen Rendanten erfolgt auf Grund eines aufzustellenden Kassenabschlusses und eines zu prüfenden Restextracts durch den von der Aufsichtsbehörde zu ernennenden Commissarius.

Registratur und Inventarienstücke sind nach den Repertorien und Verzeichnissen zu übergeben.

2) Von der vor der Uebergabe der Kasse zu bestellenden Caution des neuen Rendanten bezieht derselbe die Zinsen zu den Fälligkeitsterminen.

Die Rückgabe der Caution erfolgt erst nach der Ablegung und Dechargirung der letzten von dem abgehenden Rendanten gelegten oder von ihm begonnenen Jahresrechnung.

3) Der Rendant ist für — gegen Feuersgefahr und Beraubung — sichere Unterbringung und Aufbewahrung der Kassengelder verantwortlich und darf letztere nicht außerhalb des Kassenkastens verwahren, selbige auch nicht mit seinem Privatgelde vermengen oder für Privatzwecke benutzen.

II. Buchführung.

4) Rendant muß im Stande sein, sich über seine Verwaltung jeden Augenblick auszuweisen, und hat er daher alle Einnahmen und Ausgaben stets sofort sorgfältig und vorschriftsmäßig zu buchen.

An Kassenbüchern sind zu führen:

a) das Hauptjournal über die laufenden Einnahmen und Ausgaben,

b) das Journal über Vorschüsse und Asservate,

c) das Manual

und müßen dieselben förmlich eingebunden und fortlaufend paginirt sein.

Rasuren dürfen in einem Kassenbuche nicht vorkommen; Schreibfehler werden lesbar durchstrichen und die Berichtigung wird darüber geschrieben.

A. Hauptjournal.

5) In das Hauptjournal wird — hintereinanderweg, unter bis zum Jahresschluße fortlaufenden Numern — jede eingegangene Post, sowie jede geleistete Ausgabe eingetragen. Die darüber sprechenden Beläge, welche unten am Rande mit der bezüglichen laufenden Numer des Journals zu versehen, und nach diesen Numern zu ordnen sind, werden als künftige Rechnungsbeläge in Mappen sorgfältig aufbewahrt.

Hat ein Rendant mehrere Fonds zu verwalten, so ist dieserhalb nicht für jeden Fond ein besonderes, sondern für alle nur ein Journal nöthig, in welchem außer einer Hauptcolonne, welche sämmtliche Einnahme- und Ausgabebeträge nachweist, noch für jeden Fond eine Specialcolonne unter der Ueberschrift: „Davon gehören“ anzubringen ist. Die Summen der Specialcolonnen müßen dann bei einer Addition die Summe der Hauptcolonne ergeben.

Das Journal wird von Seite zu Seite aufgerechnet und die Summe einer Seite auf die folgende übertragen.

In dies Hauptjournal dürfen übrigens niemals bloße Vorschüsse und Asservate (vgl. Abschnitt B.), sondern nur definitiv geleistete und vollständig justificirte Einnahmen und Ausgaben, welche in die zu legende Jahresrechnung übergehen, aufgenommen werden, so daß bei der Rechnungslegung die Summe der Einnahme und Ausgabe im Journal mit der Summe der Einnahme und Ausgabe in der Rechnung genau übereinstimmt.

6) Bei der Justification der Einnahmen und Ausgaben ist Folgendes zu beachten:

a. Der Kassenverwaltung dient der laufende Etat zur Richtschnur, von welcher ohne ausdrückliche Autorisation der Aufsichtsbehörde in keiner Hinsicht abgewichen werden darf. Bei den sächlichen Ausgaben bezeichnet das Etatsoll das Maximum dessen, was für den Gegenstand aufgewendet werden darf.

1) Die Einnahme. b. Bei den Einnahmen hat Rendant darauf zu halten, daß sie zu den im Etat angegebenen Terminen prompt zur Kasse abgeführt und Rückstände möglichst vermieden, resp. da, wo sie eintreten, durch Anwendung der gesetzlichen Zwangsmittel bald thunlichst beseitigt werden.

Insbesondere ist einer etwaigen Verjährung von Rückständen vom Rendanten rechtzeitig vorzubeugen. Sind Einnahmerückstände wegen Armut der Debenten nicht beizutreiben, so ist bei der Aufsichtsbehörde Niederschlagungsordre nachzusuchen.

c. Hebungen von Schülern werden zweckmäßig erst in besondere Hebelisten eingetragen und auf Grund derselben jedesmal nach Ablauf der Hebezeit für die Fälligkeitsperiode mit der Summe in das Hauptjournal übertragen.

d. Ueber nicht fixirte Einnahmen ist ein Belag beizubringen, aus dem hervorgeht, daß nicht mehr als der gebuchte Betrag zur Einnahme zu bringen gewesen ist, zu welchem Behufe auch die Schulgeldlisten hinsichtlich der Soll-Einnahme vom Director, oder wenn dieser zugleich Rendant ist, auch vom nächsten Lehrer, zu bescheinigen sind.

e. Extraordinäre — d. h. im Etat nicht vorhergesehene — Einnahmen werden vorläufig als Asservat gebucht; zur definitiven Vereinnahmung ist die Ordre der Aufsichtsbehörde zu beantragen.

2) Ausgabe. f. Für andere als im Etat vorgesehene Zwecke oder über die darin zum Soll stehenden einzelnen Summen hinaus darf Rendant Zahlungen nicht leisten.

Wo Ueberschreitungen bei der einen oder der anderen Etatsposition, oder sonstige extraordinäre Ausgaben unumgänglich nöthig werden, ist rechtzeitig vorher die Genehmigung bei der Aufsichtsbehörde in motivirter Weise nachzusuchen und sind dabei zugleich die anderweiten Deckungsmittel nachzuweisen oder zu beantragen.

Der Director hat dafür zu sorgen und der Rendant, wenn er nicht zugleich Director ist, ihn daran zu erinnern, daß jeder im Laufe des Jahres angeschaffte Gegenstand auch in demselben Jahre bezahlt und der Betrag dafür in Rechnung nachgewiesen werde.

g. Ueber jede Zahlung muß Rendant sich sogleich Quittung ertheilen lassen und hat er dabei die Stempelvorschriften gehörig zu beachten.

Eine vollständige Quittung muß enthalten: die gezahlte Summe (in Buchstaben ausgeschrieben), den Gegenstand, resp. den Zeitraum, für welchen die Zahlung geschehen, die zahlende Kasse, das Empfangsbekenntnis und die Unterschrift des berechtigten Empfängers und Datum und Ort der Zahlung.

Personen, welche des Schreibens unkundig sind, vollziehen ihre Quittungen mittelst Handzeichen, die von einer dritten glaubwürdigen Person zu bescheinigen sind.

h. Die Beläge sind vor der Zahlung vom Rendanten in calculo zu prüfen.

Unrichtig ausgestellte Quittungen sind nicht durch Abänderungen, sondern durch Nachtrag zu berichtigen.

i. Rechnungen über Baukosten und Utensilien, die im einzelnen 20 Rthlr. und mehr betragen, jedoch bei Herstellungen in Dienstwohnungen auch bei geringeren Beträgen, müßen vor der Zahlung vom Kreisbaubeamten und demnächst vom Regierungsbaurath

technisch festgestellt, und muß sodann deren Anweisung beim Provincialschulcollegio beantragt werden.

k. Auf den Belägen ist über den Verbleib der angekauften Gegenstände Nachweis zu geben, und zu dem Behufe die geschehene Lieferung, der Verbrauch oder die Inventarisirung, mit Angabe der Numer des Inventariums, zu bescheinigen.

Auf Belägen über Arbeitslöhne muß die Zahl der angesetzten Arbeitstage und die Angemessenheit des liquidirten Lohns bescheinigt sein, was beziehungsweise auch für Botenlöhne gilt.

l. Zahlungen, welche wie z. B. Gehälter, etatsmäßig oder nach besonderer Ordre nur für bestimmte Personen angewiesen sind, dürfen nur mit höherer Ermächtigung an andere Personen geleistet werden.

Welche Gehaltscompetenzen den Hinterbliebenen verstorbener Lehrer und Beamten zu gewähren sind, wird auf Vortrag von der Aufsichtsbehörde bestimmt.

B. Journal der Vorschüsse und Asservate.

a. Vorschüsse. 7) Vorschüsse, d. h. Zahlungen, welche weder auf dem Etat stehen, noch durch nachträgliche Rechnungsordres der Aufsichtsbehörde zur definitiven Verausgabung angewiesen sind, mithin vor der Eintragung ins Hauptjournal erst noch der näheren Feststellung bedürfen, oder hinsichtlich deren die Zahlungsverpflichtung der Anstalt noch zweifelhaft ist, dürfen der Regel nach nur mit Genehmigung der Aufsichtsbehörde geleistet werden, welche auch die event. Ordre zur definitiven Verrechnung resp. Buchung ins Hauptjournal ertheilt.

8) In das Vorschuß- und Asservatenjournal gehören diejenigen etwa vorkommenden Einnahmen und Ausgaben, welche sich nach obigen Andeutungen zur sofortigen definitiven Verrechnung, d. h. zur Aufnahme ins Hauptjournal, nicht eignen.

b. Asservate. 9) Als Asservate sind beispielsweise zu betrachten:

a. Zinscoupons, die sich bereits bei der Kasse befinden, aber erst späer realisirt werden können, bis zum Eintritt der Fälligkeit;

b. bloße Deposita, welche, ohne durch die Rechnung zu laufen, wieder zur Ausgabe kommen;

c. solche Einnahmen, über deren Bestimmung Rendant zweifelhaft ist, oder zu deren definitiver Vereinnahmung es höherer Autorisation bedarf, in welchen beiden Fällen die nähere Anweisung bei der Aufsichtsbehörde zu extrahiren ist.

10) Die erledigten Vorschuß- und Asservatenposten sind der Uebersichtlichkeit wegen in den betreffenden Journalen mit rother Dinte zu unterstreichen.

C. Das Manual.

11) Das Manual soll die sämmtlichen Einnahmen und Ausgaben, welche nach dem Hauptjournal vorgekommen sind, in übersichtlicher Weise, nach den im Etat angegebenen Titeln und Positionen geordnet, nachweisen und zugleich dem Rendanten für die zu erhebenden Einnahmen und zu leistenden Ausgaben und deren Fälligkeitstermine einen Anhalt darbieten.

Dasselbe wird vor dem Schluße des Jahres für das folgende Jahr nach Anleitung des Etats angelegt, und ist darin nach den einzelnen Titeln, resp. Positionen, für das einzutragende Detail und späteren Zusätze ein angemessener Raum freizulassen.

Die im Hauptjournal gebuchten Einnahmen und Ausgaben werden in der Regel gleichzeitig, wenn dies aber wegen Mangels an Zeit nicht sogleich geschehen kann, jedenfalls noch an demselben Tage nachträglich in das Manual übertragen, und ist dann im Journal in der betreffenden Colonne jener Etatsort zu vermerken.

Das Manual muß sich demnach bei sorgfältiger Buchführung mit dem Hauptjournal stets in Uebereinstimmung befinden, und hat Rendant dieserhalb von Zeit zu Zeit eine vergleichende Prüfung vorzunehmen.

Es ist genau darauf zu achten, daß die Buchungen im Manual stets bei den richtigen Titeln und Positionen des Etats erfolgen, und daß namentlich jede sächliche Aus-

gabe nur unter denjenigen Etatspositionen aufgeführt wird, wohin der Gegenstand seiner Natur nach gehört.

Haben Abweichungen gegen die Festsetzungen des Etats mit höherer Genehmigung stattgefunden, so sind die Gründe in der Rubrik „Bemerkungen" unter Anführung der betreffenden Verfügung nach Datum und Numero kurz anzugeben.

Jede Veränderung des Etatssolls, z. B. bei eintretender Gehaltsvermehrung oder Verminderung, oder ein Wechsel in der Person der Empfänger ist gleich nach Eingang der bezüglichen Anweisung im Manual bei der betreffenden Position zu vermerken, so daß das richtige Soll, wie der berechtigte Empfänger, jederzeit aus dem Manual zu entnehmen ist.

Die Colonne „ante lineam" ist vorhanden zur Aufnahme der etatsmäßigen Werthsbeträge für Emolumente, welche bei der Verwaltung zwar zur Vereinnahmung und Verausgabung kommen, aber nicht durch die Kasse laufen.

III. Geldwerthe, Documente.

12) Ueber die dem Institut gehörigen geldwerthen Documente (lettres au porteur) wird vom Rendanten ein specielles Verzeichnis geführt. Insofern unter diesen Papieren sich solche befinden, welche der Auslosung unterworfen sind, hat Rendant genau darauf zu achten, daß die ausgelosten Documente rechtzeitig eingelöst werden, und haftet er für die aus einem Uebersehen für die Kasse erwachsenden Nachtheile selbst in dem Falle, daß die qu. Papiere nicht in seinem, sondern im Verwahrsam eines besonderen Documentendepositoriums sich befinden. Die qu. Auslosungen werden durch den Staatsanzeiger und das Amtsblatt bekannt gemacht.

Die Coupons von den dem Institut gehörigen lettres au porteur werden, falls das hiesige Documentendepositorium die Papiere in Verwahrsam hat, bei diesem zur Zeit der Fälligkeit, oder halbjährlich, gegen Einsendung einer Empfangsbescheinigung, welche den Geldbetrag der Coupons, die Summe und Art der Documente, sowie Serie und Numer der Coupons bezeichnet, empfangen.

IV. Prüfung der Kassenbestände.

13) In der Regel täglich, jedenfalls aber, so oft ein Kassenverkehr stattgefunden hat, soll der Rendant sich davon Ueberzeugung verschaffen, daß die vorhandenen Kassenbestände mit demjenigen Bestande, welcher sich aus dem vorzunehmenden Abschlusse der Bücher ergiebt, übereinstimmen, damit etwaige Differenzen noch zeitig aufgeklärt werden können. Derartige Abschlüsse dürfen jedoch in den Büchern nicht ersichtlich gemacht werden, sondern sind zweckmäßig in einem einfachen Handnotizbuche fortlaufend mit Angabe des Abschlußtages aufzustellen.

Die Kassengelder müßen gehörig sortirt, die klingende Münze vorschriftsmäßig in Rollen verpackt, im Kassenkasten aufbewahrt werden, so daß der Betrag des Bestandes sich leicht und schnell übersehen läßt.

Die Kasse wird von einem Commissarius der Aufsichtsbehörde in vorher bestimmten Terminen „ordentlich" und außerdem jährlich mindestens einmal unvermuthet (außerordentlich) revidirt.

Zur ordentlichen Revision sind vorher die sämmtlichen Journale vom Rendanten förmlich abzuschließen, dergestalt, daß im Hauptjournal nur die Einnahme- und Ausgabesummen gezogen, im Vorschuß- und Asservatenbuche dagegen die Einnahme und Ausgabesummen von einander abgezogen und nur die verbleibenden Ueberreste dargestellt werden.

In beiden letzteren Büchern schließt die laufende Numer gleichfalls mit dem Ende des Jahres.

Aus den Journalen ist für den Revisor ein Auszug zu fertigen, der die gezogenen Abschlußresultate ergiebt und vom Rendanten zu vollziehen ist.

V. Jahresabschluß der Bücher.

14) Das Hauptjournal wird in der Regel spätestens am 31. Januar für das vorhergehende Rechnungsjahr abgeschlossen, die Ausgabesumme dann von der Einnahme-

summe abgezogen und der verbleibende Bestand oder Vorschuß (Deficit) in das folgende Jahr, für welches im Journal ein neuer Abschnitt zu bilden ist, als Einnahme (oder Ausgabe) übertragen.

Posten, welche dem nächsten Rechnungsjahre angehören, dürfen selbstverständlich nicht im Journal für das laufende Jahr gebucht werden.

Nach bewirktem Abschlusse des Journals ist auch das Manual in den einzelnen Titeln förmlich abzuschließen, zu welchem Ende bei jeder Position das wirkliche Soll (d. h. der Betrag, welcher im Laufe des Rechnungsjahrs mit Einschluß der etwa vorhandenen Einnahme- oder Ausgabereste wirklich einzunehmen oder auszugeben war) in der betreffenden Colonne ausgeworfen und die Balance zwischen dem Etatssoll und dem wirklichen Soll durch Ausfüllung der Colonnen Zu- resp. Abgang hergestellt wird.

Die verbliebenen Einnahme- oder Ausgaberückstände sind bei den betreffenden Positionen in der Restcolonne nachzuweisen.

Die Summen der beiden Colonnen „Ist" und „Rest" müßen mit dem „Wirklichen Soll" übereinstimmen.

Hinter dem letzten Einnahmetitel folgt die Recapitulation der Summen jedes Titels, desgleichen hinter dem Ausgabeabschnitt die Recapitulation sämmtlicher Ausgaben und unter letzterer die Balance, welche den beim Kassenschlusse verbliebenen Bestand (oder Vorschuß) nachweist und mit dem Abschlusse des Journals genau übereinstimmen muß.

Der sich ergebende Bestand oder Vorschuß wird, in das Manual des folgenden Jahres als Einnahme resp. Ausgabezugang übertragen; verbliebene Reste aber werden bei dem betreffenden Restabschnitt des folgenden Jahres wieder zum Soll gestellt.

Ergeben sich nach dem Abschlusse unrichtig geschehene Buchungen, so sind die bemerkten Zahlendifferenzen nicht durch Abänderung des Bestandes, sondern durch Ab- oder Zuschreibung in den Büchern (resp. der Rechnung) des folgenden Jahres auszugleichen.

VI. Die Rechnungslegung.

15) Bis spätestens ult. April ist der Aufsichtsbehörde eine Reinschrift der aufgestellten Jahresrechnung nebst den dazu gehörigen Belägen zur Revision und demnächstigen Dechargirung einzureichen.

Die Rechnung, welche ein volles Kalenderjahr zu umfassen hat, ist wesentlich nur eine Abschrift des Manuals mit dem Unterschiede, daß in ersterer die Colonne: „Fälligkeitstermin" ꝛc. sowie die Angabe der Numern des Journals wegfällt, und die einzelnen Posten mehr summarisch z. B. die Ratenhebungen und Zahlungen nur mit ihrem Gesammtbetrage aufgeführt werden.

Die Rechnung ist zu paginiren und gleichwie die Beläge (soweit sie nicht in Documenten bestehen, die lose aufzubewahren sind) mit einem Einbande zu versehen.

Falls der Rendant für die Kassenverwaltung eine jährliche Remuneration von 50 Thlr. und mehr bezieht, ist zum Titelblatt der Rechnung der Dechargenstempel von 15 Sgr. zu verwenden.

Auf dem Titelblatte ist die Zahl der zugehörigen Belagsbände und der Tag, an welchem der Jahreskassenabschluß stattgefunden hat, sowie der Cautionsvermerk, mit anzugeben.

Sind Einnahmereste vorhanden, so ist in der Rubrik: „Bemerkungen" der Grund anzugeben, warum die Reste noch nicht haben eingezogen werden können.

Ueber gezahlte Gehälter und Remunerationen wird zwar jedesmal vierteljährlich oder monatlich Specialquittung ertheilt, zur Rechnung sind jedoch nur Quittungen über den im Laufe des Jahres gezahlten Gesammtbetrag von jedem Empfänger beizubringen und ist auch nur zu diesen Quittungen der Stempel zu verwenden.

Die Ausgaben für sächliche Bedürfnisse, insofern bei einer Etatsposition mehrere einzelne Beträge gezahlt werden, sind in der Rechnung nicht einzeln aufzuführen, vielmehr zur Vereinfachung derselben zu den einzelnen bezüglichen Specialbelägen Designationen zu fertigen und ist dann nur die darin nachgewiesene Summe in Rechnung zu stellen.

Die zur Rechnung gehörigen Beläge sind in der Reihenfolge zu ordnen und oben am Rande zu numeriren, wie solches die Reihenfolge der Positionen in der Rechnung bedingt. Von der Behörde ertheilte Kassenordres nebst ihren Beilagen sind den betreffenden Belägen vorzuheften.

Die Rechnung ist vom Rendanten mit dem Datum zu versehen und unterschriftlich zu vollziehen.

16) Es sind derselben beizufügen:

a) falls das Institut geldwerthe Papiere besitzt, eine Bescheinigung des Kassencurators darüber, daß bei der Kasse ein specielles, die Littern, Numern und einzelnen Beträge der in der Rechnung summarisch aufgeführten geldwerthen Papiere (Beträge für jede Gattung anzugeben) des Instituts wirklich geführt wird, auch (im Falle das Institut die Papiere selbst in Verwahrsam hat) daß die bezeichneten Papiere vorschriftsmäßig außer Cours gesetzt und mit den zugehörigen Coupons versehen sind;

b) ein Verzeichnis der noch nicht erstatteten Vorschüsse und der noch vorhandenen Asservate, worin bei jeder Position der Grund, der die Abwicklung behindert, ad marginem kurz anzugeben ist.

Außerdem ist die richtige Führung der Inventarien alljährlich von den Verwaltern der dem Institut gehörigen Sammlungen und Utensilien durch eine der Rechnung beizufügende, dahinlautende Bescheinigung:

„daß die Inventarien ordnungsmäßig geführt, die gehörig geprüften Zugänge darin nachgetragen, die Abgänge als unvermeidlich nachgewiesen, und die vorhanden sein sollenden Inventarienstücke richtig vorgefunden worden sind,"

darzuthun.

17) Die Rechnungsconcepte und Beläge sind sorgfältig aufzubewahren; ihre event. dereinstige Vernichtung darf nach Maßgabe der desfalls bestehenden Vorschriften nur mit Genehmigung und nach Anordnung der Aufsichtsbehörde erfolgen.

VII. Registratur.

18) Die dem Rendanten von der Behörde zugegangenen Etats und Verfügungen, sofern diese letzteren nicht als Rechnungsbeläge dienen müßen, sowie die dienstliche Correspondenz, sind in chronologischer Folgeordnung nach der Verschiedenheit der Gegenstände in Generalien und Specialien gesondert, in gehörig gehefteten und entsprechend rubricirten Actenstücken ordnungsmäßig aufzubewahren.

Diejenigen Verfügungen, welche ihm als Etatsbeläge ertheilt worden, hat er seiner Zeit den Belägen zum Etatsentwurfe beizufügen und bis dahin lose zu asserviren.

VIII. Eingaben.

19) Alljährlich bis zum 15. März ist von denjenigen Instituten, welche fortlaufende Zuschüsse aus Staatsfonds beziehen, dem Provincialschulcollegium rücksichtlich des abgelaufenen Rechnungsjahrs der vom Rendanten vollzogene Finalabschluß in 2 Exemplaren einzureichen.

Ein solcher Abschluß soll die stattgehabten Einnahmen und Ausgaben nur summarisch in der Form der beiden Hauptrecapitulationen der Rechnung nachweisen, und ist daher für denselben das Rechnungsschema anzuwenden.

20) In der Regel wird alle 3 Jahre ein neuer Etat gefertigt, der für die folgenden 3 Jahre gilt. Die Aufstellung des Etatsentwurfs, welcher gewöhnlich im Februar des der neuen Etatsperiode vorangehenden Jahres einzureichen ist, liegt dem Rendanten ob und sind bei derselben die besonderen desfallsigen Vorschriften zu beachten.

Der Termin zur Einreichung des Entwurfs wird von der Behörde jedesmal zuvor näher bestimmt.

Wesentliche, der höheren Genehmigung unterliegende Veränderungen für den nächsten Etat, z. B. außerordentliche Erhöhung einzelner Ausgabesollbeträge, welche nicht in der Fraction ihre Rechtfertigung finden, können bei Einreichung des Etatsentwurfs mit Aussicht auf Erfolg nicht in Vorschlag gebracht werden; vielmehr müßen die bezüglichen An-

träge behufs Einholung der höheren Genehmigung schon im Laufe der Etatsperiode und spätestens in der 2. Hälfte des der Etatseinreichung vorangehenden Jahres von den Institutsvorständen, nach event. Vernehmung mit dem Rendanten, der Behörde vorgelegt werden."

Was schließlich die Höhe und Art der Cautionen der Rendanten betrifft, so sind dafür die Particulargesetze jedes Staates maßgebend, und pflegt bei unentgeltlicher Verwaltung einer Kasse auch keine Cautionsstellung vom Rendanten gefordert zu werden.

A. Schulz (San-Marte).

Schulversäumnis. Die Bedeutung des Wortes wird nur insofern einer näheren Erklärung bedürfen, als das Object der Versäumnis, also die Schule, in verschiedenem Sinne genommen werden kann. Sowie nämlich das im Gegensatz zur Schulversäumnis stehende Wort „Schulbesuch" nicht allein den Besuch der Schule überhaupt, sondern auch das rechtzeitige Erscheinen in der Schule unter sich begreift, so fällt unter den Begriff „Schulversäumnis" auch das zu späte Erscheinen in der Schule oder das Zuspätkommen; es ist auch eine Versäumnis der Schulzeit, wenn auch nur eines kleinen Theils derselben. Die Schulordnung verlangt ein pünctliches oder rechtzeitiges d. h. weder zu frühes, noch zu spätes Erscheinen des Schülers in der Schule, ebenso ein rechtzeitiges Verlassen der Schule nach Beendigung des Schulunterrichts oder der Schulstunden. Zufolge der Schulordnung ist das Erscheinen des Schülers nach der für den Beginn der Lectionen festgesetzten Zeit als eine Unregelmäßigkeit und Versäumnis anzusehen und daher strafbar. Wie die Strafe dafür zu bemessen sei, jedenfalls verschieden nach der Dauer der Versäumnis und nach dem Maße der Wiederholung, das ist Gegenstand der Disciplinarordnung. Vermieden wird das unregelmäßige Erscheinen der Schüler in der Schule am wirksamsten durch einen regelmäßigen und pünctlichen Anfang der Lectionen, durch die Ordnung der Schule und das Beispiel des Lehrers; dadurch werden in der Regel auch diejenigen Hindernisse für den regelmäßigen Schulbesuch überwunden, welche in den häuslichen Verhältnissen liegen. Das Zuspätkommen beim Beginn des Unterrichts, wie das unnöthige Verweilen der Schüler nach dem Schluße der Schulstunden in der Classe lassen mit ziemlicher Sicherheit auf eine Erschlaffung der Disciplin schließen (vgl. d. Art. Ordnung." V, 591).

Nach dem gewöhnlichen Sprachgebrauch aber ist unter Schulversäumnis das Versäumen einzelner Schulstunden oder der Schulstunden während eines halben, eines ganzen oder mehrerer Tage zu verstehen. In Bezug hierauf hat die Schule, zunächst die höhere, als ihre Ordnung und Forderung hinzustellen, daß — abgesehen von ganz außerordentlichen Vorfällen in der Familie, welche das Zurückbehalten des Schülers zur Nothsache machen und nachträglich leicht Entschuldigung finden werden, — für jede Schulversäumnis, die nicht durch Krankheit veranlaßt ist, im voraus eine Erlaubnis eingeholt werde, sei es vom Director, was am natürlichsten und zweckmäßigsten ist, oder von einem sonst irgendwie bezeichneten Lehrer (Classenlehrer, Ordinarius). Diese Forderung geht durch alle Schul- oder Disciplinarordnungen der preußischen höheren Lehranstalten hindurch (vgl. Wiese, Verordnungen und Gesetze Th. I. S. 342—401); eine Verschiedenheit in dieser Bestimmung findet nur insofern statt, als nach den meisten die Ertheilung einer solchen Erlaubnis allein vom Director abhängt, an einzelnen Anstalten das Gesuch um eine solche Dispensation zunächst dem Ordinarius und erst nach dessen Zustimmung dem Director vorzulegen ist. Daß ein derartiges Gesuch zuerst dem Ordinarius vorgelegt wird, kann, namentlich an größeren Anstalten, an denen dem Director die persönlichen Verhältnisse jedes einzelnen Schülers nicht so genau bekannt sein können, als sie es dem Ordinarius sind, oder wenigstens sein sollten, ganz zweckmäßig erscheinen, nicht aber, daß er definitiv über dasselbe entscheidet; dies muß unter geziemender Berücksichtigung der vom Ordinarius beizufügenden Bemerkung dem Director überlassen bleiben, schon um eine Gleichmäßigkeit des Verfahrens bei Gewährung oder Verweigerung der Erlaubnis zu wahren. Noch mehr

Beachtung, als das Urtheil des Ordinarius, verdient in solchen Fällen in geschlossenen Anstalten (Alumnaten) das des Tutors oder Specialinspicienten, dem die besondere Erziehung des Zöglings anvertraut ist.

Für die durch Krankheit veranlaßten Versäumnisse wird die Entschuldigung von einigen erst nachher, von andern schon beim Eintreten der Krankheit gefordert. Die Vorschriften hierüber sind — besonders nach den localen Verhältnissen — sehr verschieden. Wir führen hier einige der wichtigern und gewöhnlichen an: „Wird ein Schüler durch Krankheit am Besuche gehindert, so muß dies dem Ordinarius so bald als möglich angezeigt und beim Wiederbesuch der Schule eine vom Vater oder dessen Stellvertreter ausgestellte schriftliche Entschuldigung beigebracht werden" (Friedrichs-Colleg. zu Königsberg i. P.). — „Im Falle einer Erkrankung ist schon am ersten Tage des Ausbleibens Anzeige von derselben zu machen (wem?), und wenn die Abwesenheit länger als einen Tag dauert, auch beim Wiedererscheinen des Schülers ein von den Eltern oder deren Stellvertretern ausgestellter Entschuldigungsschein vorzulegen, in welchem Ursache und Dauer der Versäumnis genau angegeben ist." (K. Wilhelms-Gymn. zu Berlin.) Aehnlich die luisenstädtische Gewerbeschule zu Berlin, jedoch mit dem Zusatz: „Diese Bestimmungen finden nicht nur für die Unterrichtsstunden, sondern auch für die Prüfungen, die Censurvertheilungen, die Schulfeste u. s. w. Anwendung." Die Faßung des betreffenden §. für die Schüler des Gymnasiums zu Stuttgart s. in dem Art. Ordnung S. 591.

In Alumnaten, in denen die Ordnung gewöhnlich mehr durch das Herkommen, als durch schriftliche Paragraphen geregelt ist, liegt den Inspectoren oder Adjuncten hauptsächlich die Pflicht ob, für den regelmäßigen Schulbesuch ihrer Zöglinge zu sorgen, namentlich wenig oder gar nicht begründete Krankheiten als solche zu bezeichnen und zu verhüten.*) Hie und da gilt auch die Bestimmung, daß Kinder aus Familien, in denen jemand an einer gefährlichen, ansteckenden Krankheit darniederliegt, in dieser Zeit die Schule nicht besuchen dürfen.

Diese und ähnliche Bestimmungen in den Statuten für höhere Lehranstalten sind unzweifelhaft wohlbegründet, d. h. die Schule hat das Recht, regelmäßigen Schulbesuch von allen Schülern zu fordern, weil sonst der Erfolg des Unterrichts und somit die Schule in ihrem eigensten Gebiete beeinträchtigt wird, und zwar nicht bloß bei den versäumenden Schülern, sondern auch in mehrfacher Beziehung bei allen. Diesem sonst allgemein anerkannten Satze setzt Dr. E. J. Hauschild in Leipzig in dem ersten der „50 pädagogischen Briefe aus der Schule an das Elternhaus" (1860), folgende drei Sätze entgegen: „1. Auch von Krankheitsfällen abgesehen, haben die Eltern (Pfleger) des Kindes das Recht, das Kind zu Hause zu behalten; 2. aber die Schule hat das Recht, in allen Fällen eine Anzeige zu fordern; 3. den Grund wissen zu wollen, hat die Schule nicht das Recht." Indes die Richtigkeit des ersten und dritten Satzes ist entschieden nicht zuzugeben, der zweite reicht nicht aus: wenn man diese Sätze gelten lassen will, ist eine strenge Disciplin und ein pünctlicher Schulbesuch nicht aufrecht zu erhalten; die ordentlichen Schüler werden durch die unordentlichen gestört und im Fortschreiten aufgehalten. Am meisten werden die verweichlichten und verwöhnten Kinder davon Gebrauch machen und ihre Eltern stets um Dispensation vom Schulbesuch für Familienfeste, Reisen u. s. w. bitten. Einzelne Ausnahmsfälle, wie der Recensent dieser Schrift in Mützels Zeitschrift 1862 aus der Praxis einen anführt, in denen es unzart wäre, den Grund wissen zu wollen, sind als Ausnahmen nicht zu bestreiten, aber eben

*) Entschuldigungen wegen Krankheit können namentlich dann verdächtig werden, wenn sie sich an bestimmten Wochentagen wiederholen. Falls an denselben gewiße Arbeiten von den Schülern abzugeben sind, oder gewiße Unterrichtsfächer vorkommen, bei denen die Schwächen oder Versäumnisse des Schülers an den Tag kommen könnten, so liegt die Vermuthung nahe, daß ein Anfall von Schulkrankheit vorliege. D. Red.

deshalb auch nicht geeignet, ihretwegen ein zweckmäßiges Gesetz umzustoßen und ein anderes unzweckmäßiges an seine Stelle zu setzen. Wenn solche Verhältnisse, wie das dort erwähnte, daß ein Knabe nicht zur Schule kommen kann, weil das eine Paar Stiefel, das er nur besitzt, schadhaft ist und ausgebessert werden muß, bei Kindern der Schule vorkommen, so können solche auch dem Lehrer vertraulich mitgetheilt werden. — Ebenso wenig empfiehlt es sich, für voraussichtliche Versäumnisse Zettel drucken und an die Eltern der Kinder vertheilen zu lassen, um Täuschungen zu verhüten; denn diese werden dadurch nicht beseitigt, wenn auch vielleicht erschwert werden. Eine solche Einrichtung setzt aber schon eine Menge von Versäumnissen voraus, welche von großer Unordnung zeugen würden. Wer genau die Ursachen der Versäumnisse beobachtet und erforscht hat, der wird, wie auch der Verf. dieses Vorschlages zugesteht, bald erkennen, daß es mehr an häuslichen Uebelständen sittlicher Art, als an Unwohlsein der Kinder liegt, wenn häufige Versäumnisse vorkommen. Und in solche zerfahrene Zustände der Familie soll doch die Schule eingreifen, wenn sie ein Glied derselben zu ihren Schülern zählt und wird dies, wenn es mit Vorsicht und Besonnenheit geschieht, auch mit Erfolg thun. Jene Anstalten, die zu solchen Zetteln greifen, werden sich selbst sagen müßen, daß sie keine oder noch keine rechte Disciplin aufzuweisen haben. Was kann nun die Schule thun, um unnöthige Versäumnisse zu verhindern? Zunächst ist auf die Veranlassung derselben zu achten. Sie können entstehen durch wenig oder gar nicht begründete, also vorgegebene Krankheit, der Sache nach aus Trägheit der Schüler oder durch mehr oder weniger motivirte Wünsche der Eltern. Wie schon oben bemerkt, ist zu allen nicht durch Krankheit veranlaßten Schulversäumnissen vorher die Erlaubnis der Schule einzuholen; es muß also die Bitte vorgelegt und mündlich oder schriftlich hinlänglich begründet, die einzelnen Fälle müßen danach sorgfältig geprüft und entschieden werden, aber nicht subjectiv nach den jedesmaligen Verhältnissen und Personen, vielmehr nach gewißen objectiven Normen, welche sich die Schule selbst macht, nach denen sie z. B. bei Familienfesten, Reisen und Vergnügungen eine Erlaubnis ertheilt oder verweigert, damit nicht eine bloß willkürliche, rein subjective Ansicht des Directors entscheide, namentlich aber um nicht allmählich in eine laxe Praxis hineinzugerathen, welche der sittlichen Erziehung, wie der Förderung der Kenntnisse gleich nachtheilig und gefährlich ist. Es steht ja leider in unsrer Zeit an manchen Orten so, daß die Familie auch in dieser Beziehung durch Gleichgültigkeit gegen die Zwecke und die Ordnung der Schule, Weichlichkeit gegen die Kinder, Vergnügungssucht, lose sittliche Grundsätze u. s. f. die Aufgabe der Schule erschwert. — Innerlich berechtigten Wünschen wird sich die Schule nicht verschließen können, bei andern wird sie die Eltern darauf hinzuweisen haben, daß das, was in einem einzelnen Falle und bei einem einzelnen Knaben kein Bedenken hätte, für die Gesammtheit verderblich werden könnte, und daß sie daher, wenn sie die Vortheile der öffentlichen Schule für ihre Kinder haben wollen, auch die für das Wohl des Ganzen nothwendigen Opfer zu übernehmen haben. Mehr noch als auf den Willen der Eltern hat die Schule auf den Willen der Schüler sittlich einzuwirken, um unnöthige Schulversäumnisse zu verhindern. Der Schüler muß dahin gebracht werden, den Wunsch und Willen zu haben, ohne zwingende Gründe die Schule nie zu versäumen, und zwar aus Pflichtgefühl und Lerneifer. Es ist Erfahrung, daß pflichtgetreue und lerneifrige Schüler selten oder nie fehlen und selbst leichtes Unwohlsein überwinden. Es wird hierdurch eine sittliche Macht des Geistes über körperliche Schwäche und Versuchung geschaffen und gekräftigt, welche späterhin viel bedeutendere Versuchungen von innen oder außen her zu überwinden Kraft giebt.

Dieser moralischen Einwirkung auf Eltern und Schüler muß eine feste und strenge Handhabung der äußeren Schulordnung zu Hülfe kommen. Die Eltern müßen Achtung vor derselben gewinnen, und die Erfahrung lehrt, daß consequente Strenge gerade in dieser Beziehung bei dem größten Theil der Eltern die Achtung vor der Schule erhöht. — Die Schüler müßen wissen, daß es ihnen nicht, wenigstens nicht leicht

gelingen wird, eine unbegründete Versäumnis durch angebliche Krankheit zu verbergen, oder durch solches Vorgeben ihre Trägheit zu verdecken, indem sie sich vielleicht dadurch der Anfertigung oder Ablieferung einer Arbeit entzögen. Es muß jede aus Krankheit entstehende Versäumnis eines Schülers, soweit es bei den localen und Familienverhältnissen möglich, zur ersten Stunde schriftlich oder mündlich angezeigt werden, jedenfalls muß dies aber im Laufe des ersten Tages geschehen, wenn die Krankheit voraussichtlich mehrere Tage dauert, ferner muß beim Wiedereintritt ein Entschuldigungsschein vorgelegt werden, auf dem die Ursache und Dauer der Versäumnis genau angegeben ist. Dieser Schein ist nicht zu erlassen, auch nicht nach einer vorläufigen Anzeige; denn die Schule kann sonst nicht wissen, ob der Schüler sich nicht nach seiner Genesung noch der Schule entzogen habe. Für den pflichtgetreuen Schüler ist dieser Entschuldigungsschein keine Last, für den unzuverläßigen eine Warnung vor Versuchen zu einer Täuschung. Die rechte Wachsamkeit und Strenge der Schule macht das unbegründete Fehlen schwierig und sehr unbequem. Die schriftliche Entschuldigung den Schülern einer oberen Classe, zunächst der Prima, zu erlassen, wie es an manchen Anstalten ihnen als ein Vorrecht eingeräumt ist, und sich bei ihnen mit einer bloß mündlichen Entschuldigung zu begnügen, hat die Rücksicht auf die allmähliche Gewöhnung zur größeren Selbständigkeit und eigenen Verantwortlichkeit für sich, kann auch durch locale Verhältnisse empfohlen und in manchen Fällen zu einer Art Nothsache werden, wenn z. B. ein älterer Schüler von auswärts bei einem Hausherrn wohnt, der eine Aufsicht über ihn zu führen gar nicht im Stande ist, aber als eine allgemeine Maßregel ist es nicht einzuführen. Es ist vielmehr ganz heilsam, wenn die Schüler auch hierdurch daran erinnert werden, daß sie noch Schüler sind, was viele als lästig oder nicht mehr ehrenhaft genug zu vergessen und zu verbergen suchen.

Was die Versäumnis des Unterrichts am Sonnabend seitens **jüdischer** Schüler betrifft, so besteht im Preußischen eine Ministerialverfügung (v. 6. Mai 1859), nach der ihnen an Sonnabenden und jüdischen Feiertagen Freiheit vom Schulbesuch zu gestatten ist, sobald die Eltern bei der Aufsichtsbehörde darum nachsuchen, jedoch unter Hinweis darauf, daß die Schule die Verantwortlichkeit für die Folgen der Schulversäumnis nicht trage. Diese Anordnung hat sich praktisch als zweckmäßig bewährt. In der Regel wird die Erlaubnis nur für die zwei Stunden des Gottesdienstes erbeten und ertheilt; überdies muß die Schule selbst ein Interesse daran haben, daß die jüdischen Schüler mit den Eltern den Gottesdienst besuchen und demselben nicht ganz entfremdet werden.

Für **katholische** Schüler, welche in der Minderzahl evangelische höhere Lehranstalten besuchen, wird eine Anzeige der Eltern, sei es ein für alle mal, sei es für besondere Festtage, genügen, daß sie die Dispensation ihrer Kinder vom Schulunterricht wünschen; auf diese Anzeige hin wird ihnen billigerweise die Dispensation ertheilt werden. Bei wirklichen Simultananstalten pflegt der Schulunterricht an den höheren oder wichtigern besonderen katholischen Festtagen ganz auszufallen.

Die bisher gegebenen Bestimmungen über Schulversäumnisse betrafen hauptsächlich die höheren Schulen. Genauer gesetzlich geregelt ist der Schulbesuch der Kinder in den **Volksschulen**, namentlich auf dem Lande, weil er dort schwieriger herzustellen und aufrecht zu erhalten ist, während die Nothwendigkeit gesetzlicher Regelung sich als eine Consequenz aus dem Schulzwang (s. d. Art.) ergiebt.*) Es werden die Eltern für die

*) Die wirksamsten Mittel zur Verhütung und Verminderung der Schulversäumnisse liegen natürlich auf einem andern Gebiete, als auf dem der gesetzlichen Strafbestimmungen. Wenn der Lehrer treu und tüchtig ist und durch seine Kenntnisse, seine Geschicklichkeit, durch den Ernst, mit dem er sein Amt treibt, und die ungeschminkte Liebe, die er den Kindern entgegenbringt, die Unparteilichkeit, mit der er die Zucht übt, durch zweckmäßige, nicht übertriebene Ansprüche an ihre Leistungen ꝛc., die Schüler gewinnt und ihnen Freude an der Schule und Respect vor ihr einzuflößen weiß; wenn es ihm gelingt, Gottesfurcht, Bescheidenheit, Lerneifer, Folgsamkeit in die Herzen seiner Schüler zu pflanzen, so daß wenigstens solche Früchte der Schule auch im

nicht entschuldigten Schulversäumnisse der Kinder mit besonderen Strafen belegt, deren Eintreibung ebenfalls gesetzlich, jedoch nicht überall gleichmäßig, meistentheils den localen Verhältnissen entsprechend, bestimmt ist; deshalb werden auch in Preußen die Verfügungen, durch welche der Schulbesuch und die Bestrafung der Schulversäumnisse auf Grund der allgemeinen gesetzlichen Bestimmungen (Allgem. Landrecht, Th. II, Tit. 12, §. 48) geregelt wird, durch die verschiedenen Bezirksregierungen erlassen. In der Regel wird in denselben unter Hinweis darauf, daß es Pflicht der Gemeinden sei, einen regelmäßigen Schulbesuch zu fördern, als nächstes Mittel dazu angegeben, die Eltern zu belehren und zu ermahnen, was hauptsächlich Sache der Gutsherrschaft, Ortsobrigkeit, der Patrone, Geistlichen, Schulvorsteher und der Lehrer selbst sei. Die Versäumnistabellen (s. d. Art. Schulacten, VII, S. 808) sollen zum Schluße jeden Monats, in dringenden Fällen in noch kürzeren Fristen, an den Schulvorstand eingereicht werden. Der Vorstand läßt die Eltern, Vormünder, Dienst- oder Lehrherrschaften, deren Kinder oder Pflegebefohlene die Schule versäumt haben, vorladen: die etwaigen Entschuldigungsgründe werden angehört und geprüft; wenn solche nicht genügen, werden sie im ersten Falle ermahnt und verwarnt, im Wiederholungsfalle mit 1—20 Sgr. nach Verhältnis der versäumten Tage oder Stunden und des Standes der Straffälligen, zur Bestrafung herangezogen, und hat dies keinen Erfolg, so wird die Strafe verschärft, statt der Geldstrafe im Unvermögensfalle und besonders im Falle der Widerspenstigkeit Gefängnisstrafe verhängt (für 1—5 Sgr. eine 4stündige, 6—10 Sgr. eine 8stündige und auf folgende 5 Sgr. eine 4stündige Gefängnisstrafe mehr). Zu unbedingt erlaubten Schulversäumnissen gehören Krankheiten der Kinder, nothwendige Wartung und Pflege kranker Eltern oder nächster Angehörigen durch dieselben, Todesfälle in der Familie bis nach erfolgter Beerdigung, stürmische Witterung, besonders bei größerer Entfernung des Wohnorts von der Schule und verschneite und ungangbare Wege (im Winter auf dem Lande).

Zu den bedingt erlaubten werden vornehmlich gezählt: Reisen der Eltern, Verwendung der Kinder bei nothwendigen Erntearbeiten, zur Wartung kleinerer Geschwister, und zu vorübergehenden dringenden häuslichen Geschäften, welche sowie andere von gleicher Bedeutung die Schulvorstände und Ortsobrigkeiten nach gewissenhafter Prüfung unter besondern Umständen für erlaubte erklären dürfen.

Die allgemein erlaubten Versäumnisse sind so ziemlich überall dieselben; dagegen werden die besonders oder bedingt erlaubten verschieden abgemessen. So bedürfen Scheine zu Versäumnissen aus anderen als den oben angeführten Veranlassungen in der Rheinprovinz der Bestätigung des Landraths, welcher dieselbe nur aus erheblichen Billigkeitsrücksichten ertheilen darf.

Mit Recht weisen manche der betreffenden Verfügungen darauf hin, es sollte doch Bedacht genommen werden, daß die Bestrafung, sei es Einziehung der Geldstrafe oder Vollziehung der Gefängnisstrafe, den Eltern wo möglich nur als das Mittel, den Schulbesuch ihrer Kinder zu fördern, erscheine, nicht eine Erbitterung und Abneigung gegen die Schule erzeuge und daher der Sache mehr schade als nütze. Daher wird eben so sehr empfohlen, die den Versäumnissen zu Grunde liegenden Ursachen sorgfältig zu prüfen und nur zu strafen, wo die Versäumnisse aus Muthwillen, Nachläßigkeit oder gar bösem Willen entstanden sind, wo gar keine genügende Entschuldigung vorgebracht werden kann

Hause warnehmbar werden; wenn der Schulaufseher, also in den meisten Ländern der Geistliche, selbst ein aufrichtiges Interesse für die Schule hat und bethätigt, wenn er die Schule den Gemeindegliedern als eine hochwichtige und nothwendige Anstalt ans Herz zu legen, den einzelnen Eltern ihre Pflicht wichtig zu machen, den Säumigen ihr Unrecht eindringlich vorzustellen nicht versäumt, so ist das besser und wirksamer als alle Strafen. „Einem Geistlichen, der vornehmlich auf seelsorgerlichem Wege die Eltern dazu zu bewegen sucht und darin nicht abläßt, gelingt es sicher, wenn auch langsam, dem Uebel zu steuern, wenn es auch local vielleicht nie gänzlich auszurotten ist.“ D. Red.

und auch eine bereits vorangegangene eindringliche Ermahnung ihren Zweck verfehlt hat. Treten zu den Schulversäumnissen noch andere Vergehen der Kinder auf Veranlassung der Eltern oder Angehörigen hinzu, z. B. Umhertreiben, Betteln u. s. w., so können die Angehörigen auch mit Gefängnis bis zu 8 Tagen gestraft werden. Auch kann nach § 3 des allgemeinen Landrechts Th. II. Tit. 19 polizeilich Einsperrung in ein Arbeitshaus gegen einen Vater verhängt werden, der beharrlich die Unterhaltung und damit auch den Unterricht seiner Kinder vernachläßigt. Vgl. Minist. Verf. vom 10. Mai 1841.

Die Strafgelder, deren Höhe im allgemeinen oben angegeben, jedoch nicht überall gleich ist, werden zu Schulzwecken, insbesondere zur Anschaffung von Lehrmitteln für arme Kinder verwandt. Zu vgl. besonders der 5. Landtagsabschied vom 23. Mai 1835, I, 2; Instr. des Min. der geistl., Unterrichts- und Medic.-Angelegenheiten (Eichhorn) vom 6. Febr. 1845 über das Verfahren bei Bestrafung der Schulversäumnisse in den Elementarschulen der Rheinprovinz, und Verfügung der Regierung zu Marienwerder vom 1. Juli 1828, den Schulbesuch betreffend.

Besondere Schwierigkeit bietet die Ueberwachung und Beaufsichtigung des Schulbesuchs und die Controle der Schulversäumnisse in größeren Städten, so auch namentlich zu Berlin. Daher sind vielfach besondere Maßregeln getroffen und bestehen auch noch jetzt, um einen regelmäßigen Schulbesuch zu veranlassen, die Schulversäumnisse nach Möglichkeit zu verhindern, die vorgekommenen genau zu bemerken und die unbefugten zu bestrafen. So wurde schon unter dem 3. März 1832 vom K. Provincialschulcollegium zu Berlin eine besondere Instruction für die Verwaltung und Beaufsichtigung der Berliner Parochial- und Privatschulen erlassen (s. Rönne, das Unterrichtsw. d. preuß. Staates I, 376 ff.), welche in § 28—33 die Aufsicht über den Schulbesuch berücksichtigte und (in § 29) verlangte, daß für jede Schule ein Hauptbuch gehalten werde, in welchem alle Schüler namentlich aufgeführt, ihr Eintritt und Austritt bemerkt werde, ebenso (in § 30) ein Classenbuch von derselben Bedeutung für jede Classe, wie das Hauptbuch für die ganze Schule, speciell mit einer Uebersicht der vorgekommenen Schulversäumnisse. Ueber dieselben handelt besonders § 31. „Von Schulversäumnissen, welche nicht durch die Eltern der Kinder entschuldigt werden, ist denselben durch die Schulvorsteher Nachricht zu geben, damit muthwillige Schulversäumnisse, welche ohne Vorwissen der Eltern stattfinden möchten, verhütet oder doch frühzeitig entdeckt werden. Sollten die Eltern oder Angehörigen der Kinder unstatthafte Schulversäumnisse begünstigen, so werden zunächst die Schulvorsteher selbst ihnen die geeigneten Vorstellungen machen, und wenn diese nicht fruchten, das Weitere dem Schulvorstande überlassen, welchem zu diesem Zwecke monatlich eine Uebersicht der Schulversäumnisse einzureichen ist."

. Ein besonderes Regulativ zur Constatirung des Schul- und Confirmandenunterrichtsbesuches der Berliner Schuljugend und zur Bestrafung der Schulversäumnisse ist unter dem 21. October 1844 vom Magistrate zu Berlin entworfen und unter dem 31. Juli 1845 von dem Oberpräsidium der Provinz Brandenburg auf Grund des Minist.-Rescr. vom 21. Febr. 1845 bestätigt worden. Dasselbe ist im wesentlichen seitdem in Geltung geblieben und bildet auch noch jetzt die Grundlage für den Schulbesuch der Berliner Elementarschulen und des Confirmandenunterrichts. Nach § 1 dieses Regulativs sollen Schulbesuchskarten mit dem Beginn eines jeden Jahres oder Halbjahrs für alle die Schule besuchenden noch nicht confirmirten Kinder mit der Jahreszahl und dem Stempel der Schuldeputation versehen ausgetheilt werden; auf diese Karten schreibt der Hauptlehrer oder Schulvorsteher den Vor- und Zunamen und das Alter des Kindes und setzt den Namen darunter. Die im Laufe des Jahres neu eintretenden Kinder erhalten ebenfalls eine solche Karte. Die Polizeirevierecommissarien, deren Mitwirkung zu der Controle des Schulbesuchs schon durch ein Rescript des Ministeriums des Innern vom 9. Jan. 1831 gestattet war, bringen nun bei einer Revision alle diejenigen Kinder zur Kenntnis der Schuldeputation, welche mit einer Schulbesuchskarte nicht versehen sind. Auf Grund dieser Anzeigen bewirkt die Schuldeputation die Einschulung des Kindes und bestimmt

nach den deshalb bestehenden Grundsätzen, ob und in welchem Umfange demselben freier Unterricht zu gewähren ist. Sollte ein Kind, das keine Schulbesuchskarte vorzeigen kann, nach Angabe der Angehörigen Privatunterricht genießen, so haben sich die Polizeicommissarien angeben zu lassen, wo und von wem das Kind sonst unterrichtet werde. In gleicher Weise werden die Kinder zum Confirmandenunterricht angehalten und der Besuch desselben controlirt. Den Schulbesuch der bereits eingeschulten Kinder zu beaufsichtigen und dessen regelmäßigen Fortgang nöthigenfalls durch Anwendung von Strafen gegen säumige oder renitente Eltern herbeizuführen, ist Pflicht und Recht der Schuldeputation, welche sich dazu der Beihülfe besonderer Schulcommissionen bedient. Diesen meldet der Schulvorsteher in einem besonderen Verzeichnisse an jedem Sonnabend die im Laufe der Woche vorgekommenen, nicht genügend entschuldigten Schulversäumnisse. Die Mitglieder der Schulcommissionen haben durch persönliche Nachfrage bei den Angehörigen der Kinder zu ermitteln, ob die Versäumnisse als entschuldigt anzusehen sind oder nicht, und in letzterm Falle die nöthige Ermahnung und Verwarnung zu ertheilen. Die deshalb schriftlich gemachten Bemerkungen werden den Classenlehrern durch den Vorsteher der Schulcommissionen zugefertigt, um sie bei wiederholter Schulversäumnis dem Verzeichnis beizufügen. Wenn sich nämlich innerhalb der nächsten 4 Wochen eine ungerechtfertigte Schulversäumnis wiederholt, und die Schulcommission die Ueberzeugung gewinnt, daß diese „in der Nachlässigkeit oder dem bösen Willen der Eltern ihren Grund hat“, so vernahnt sie die Angehörigen zu Protokoll, das sie bei abermaliger Schulversäumnis innerhalb weiterer 4 Wochen nebst kurzer Mittheilung des Sachverhältnisses der Schuldeputation einreicht. Diese vernimmt die Eltern, nöthigenfalls auch die Kinder, und verfügt die ihr nöthig erscheinende Strafe, gegen welche dem Verurtheilten binnen 8 Tagen ein Recurs beim Magistrate freisteht. Wird dieser angemeldet, so trifft der Magistrat, auch ohne den Verurtheilten persönlich zu vernehmen, seine Entscheidung, gegen welche ein Recurs nicht zuläßig ist. Die Strafe besteht in Zahlung einer Geldsumme an die Schulkasse, welche auch durch Execution eingetrieben werden kann. Bleibt diese fruchtlos, so wird eine entsprechende Gefängnisstrafe verhängt, welche auf Requisition der Schuldeputation vom Polizeipräsidium vollzogen wird.

Dieses Regulativ besteht im wesentlichen noch jetzt, nur daß die Anwendung der Schulkarten bei der Erweiterung der Stadt und Vermehrung der schulpflichtigen Kinder sich nicht mehr als praktisch bewährt hat. Auch hat es nicht an Versuchen gefehlt, in den übrigen Bestimmungen manches zu ändern; doch hat sich noch keiner derselben einer allseitigen Billigung der Behörden zu erfreuen gehabt.

In den Gesetzesentwürfen, welche von der K. preußischen Regierung dem Landtage von 1868/1869 zur verfassungsmäßigen Beschlußnahme vorgelegt worden sind, lautet Artikel XVII im dritten Abschnitt des 2. Entwurfes, welcher von der Einrichtung und Unterhaltung der öffentlichen Volksschulen handelt, also:

„Wer die ihm angehörigen oder seiner Pflege anvertrauten oder in seinem Dienst befindlichen Kinder nicht den bestehenden Ordnungen gemäß die öffentlichen Volksschulen besuchen läßt, kann hierzu durch polizeilichen Zwang angehalten werden. Als Zwangsmittel sind anzuwenden: 1) Geldbußen bis zu 10 Silbergroschen für die an einem Schultage stattgefundenen Versäumnisse; oder verhältnismäßige Gefängnisstrafe; 2) Abholung der säumigen Kinder zur Schule unter Einziehung einer von der Regierung festzusetzenden Executionsgebühr. Die Regierungen sind ermächtigt, die näheren Anordnungen über das hierbei zu beobachtende Verfahren zu erlassen.“

In den beigefügten Motiven wird darauf hingewiesen, daß sich „die den Verwaltungsbehörden ausschließlich übertragene Schuldisciplin gesetzlich auch auf die Anwendung von Zwangsmitteln und insbesondere mäßiger Strafen als Zwangsmittel zur Erzielung eines regelmäßigen Schulbesuchs erstrecke, und diese Strafen niemals Polizeistrafen, wenn sie auch im Weigerungsfalle mit Hülfe der Polizeiobrigkeit realisirt würden, sondern lediglich Ordnungsstrafen im Interesse guter Schulverwaltung wären.“ Nach dem Erlaß

der Verordnung vom 3. Jan. 1849 wurde diese Auffassung in Zweifel gezogen, indem hie und da die Ansicht geltend gemacht wurde, daß die Schulversäumnisstrafen als Strafen für Polizeivergehen zu betrachten und daher von nun ab nur gerichtlich zu verhängen seien. Die entgegengesetzte Ansicht sei jedoch vorherrschend geblieben; die Polizeianwaltschaften hätten meistens selbst die Einmischung abgelehnt und die Schulbehörden seien deshalb unter dem 28. Jan. 1850 von neuem dahin angewiesen worden, daß die Handhabung des gesetzlichen Schulzwangs in das Gebiet der Schuldisciplin falle; die Strafbefugnis sei nur als ein der Schulaufsichtsbehörde gesetzlich gewährtes Zwangsmittel anzusehen, die Angehörigen zur Erfüllung ihrer Pflicht hinsichtlich des Unterrichts der Kinder anzuhalten. Bei einer in der neueren Zeit wieder mehrfach hervorgetretenen Forderung, die Schulversäumnisse ihrer rechtlichen Natur nach als Polizeiübertretungen anzusehen und der gerichtlichen Bestrafung zu übergeben, sei es nothwendig, hierüber eine definitive Entscheidung zu treffen.

Der Artikel XVII des Entwurfs beabsichtigt, es bei dem hergebrachten, bis vor kurzem in unbestrittener Geltung gewesenen, bewährten und auch in dem größten Theile der neuerworbenen Provinzen ebenso vorgefundenen Rechtszustande zu belassen. Mit vollem Rechte wird gesagt, es empfehle sich dies im Interesse der Schule, der es nur darauf ankommt, den Zweck, den regelmäßigen Schulbesuch, selbst zu erreichen; dieser Zweck wird durch Anwendung zu strenger Mittel, wie gerichtliche Verfolgung und Bestrafung oft in noch höherem Grade gefährdet, als durch zu milde. Charakter, Sitte und Gewohnheit der zu Zwingenden bedürfen vielfach mildernder Rücksicht und schonender Anwendung des Zwanges, wenn er nicht erfolglos sein soll. Für solche Rücksichten ist in der Handhabung der richterlichen Strafgewalt kein Raum. Deshalb sind die über den vorgelegten Gesetzesentwurf vernommenen Provincialbehörden fast einstimmig mit großer Entschiedenheit für die Beibehaltung eines von der Schulaufsichtsbehörde zu übenden Zwangsrechts und die Fernhaltung des förmlichen gerichtlichen Strafverfahrens als eines dem Gesammtinteresse des Schulwesens nicht entsprechenden Mittels zur Regelung des Schulbesuchs eingetreten.

In Bezug auf die unter Nr. 2 angeführte zwangsweise Abholung der Kinder zur Schule wird noch bemerkt, daß erfahrungsmäßig großes Gewicht darauf gelegt wird, indem dieselbe in Gegenden geringeren Bildungs- und Gesittungsgrades und in Städten mit starkem Proletariat sich nicht selten als das einzig wirksame Mittel zur Erzielung eines regelmäßigen Schulbesuchs erwiesen hat.

Es sind hierbei hauptsächlich nur die Verhältnisse Preußens in Betracht gezogen, indes werden Einrichtungen und Bestimmungen über Verhütung, Entschuldigung und Bestrafung von Schulversäumnissen überall da, wo die Verpflichtung zum Schulbesuch allgemein ist, auch im wesentlichen dieselben sein, vgl. z. B. d. Art. Oesterreich V, 324. Baden I, 395 f. und Heppe Volksschulwesen Th. 1. S. 107 und 108. — Auch die Schulversäumnisse an höheren Töchterschulen sind nicht besonders berücksichtigt; daß sie im allgemeinen an denselben häufiger vorkommen und leichter seitens der Eltern Entschuldigung finden werden, liegt theils in der zarteren körperlichen Beschaffenheit des weiblichen Geschlechts, theils auch darin, daß die Anforderungen an die wissenschaftlichen Leistungen nicht so streng genommen werden, als bei Knaben. Wenn man dies aber auch im allgemeinen insoweit zugeben kann, daß dadurch eine größere Vorsicht begründet erscheint, so ist es doch in Betreff der sittlich auch an die Willenskraft der heranwachsenden Jugend zu stellenden Forderungen wohl zu beachten, daß die einmal durch den Eintritt in die Schule gegen dieselbe übernommenen Pflichten nicht aus Bequemlichkeit oder Vergnügungslust gering geachtet und vernachläßigt werden dürfen. Daß dies aber öfter geschieht, wird durch die Erfahrung, namentlich durch die Klagen der davon betroffenen Lehrer (vgl. z. B. Berliner Blätter 1861, monatliche Correspondenz Nr. 2 u. 9), hinreichend bestätigt.

Gottschick.

Schulvorstand s. Schulbezirk, Director.

Schulzeugnisse. (Censuren.) Daß das Subject der Schulzeugnisse der Lehrer oder die Schulbehörde, das Object der Schüler ist, sagt schon der Name. Ein Zeugnis ist aber mehr als ein Urtheil, hat mehr Gewicht und Bedeutung, enthält den Ausdruck einer feierlichen und versichernden Aussage. Es vergeht selten eine Stunde, in welcher der Lehrer nicht Veranlassung hätte, über den Schüler oder einzelnes an ihm, über seine Haltung, seine Aufmerksamkeit, seinen Fleiß sich zu äußern, sei es lobend oder tadelnd. Damit urtheilt er über den Schüler, aber er giebt damit noch kein Zeugnis über ihn ab. Dies setzt eine gewiße zusammenfassende und abschließende Beurtheilung voraus, welche mit besonderem Nachdruck, mit der besonderen Versicherung der Wahrheit ausgesprochen wird. Daraus folgt weiter, daß ein Zeugnis von der Schule nur in gewißen wichtigen Momenten, Zeitabschnitten, also auch nur in gewißen Zwischenräumen abgegeben werden kann. Ein einzelnes Urtheil wird selbst schriftlich wohl täglich, ja nach der Einrichtung mancher Schulen zu Ende einer jeden Lehrstunde vom Lehrer in dem dazu bestimmten Tagebuche niedergelegt, um den Gesammteindruck zu bezeichnen, welchen er von der Classe während dieser Stunde in Betreff der Haltung, der Aufmerksamkeit und der Leistungen derselben gehabt habe — in der Regel nur mit einem allgemeinen Prädicate, wie befriedigend, ziemlich gut ꝛc., zuweilen auch mit besonderer Hervorhebung des Gegenstandes oder des Grundes, welcher die Zufriedenheit oder Unzufriedenheit des Lehrers hervorgerufen hat. Aber alle diese, sei es mündlich ausgesprochenen, sei es schriftlich verzeichneten Urtheile eines Lehrers über einzelne Schüler oder über eine ganze Classe bilden noch kein Schulzeugnis, sondern nur eine Grundlage für die später zu ertheilenden S c h u l z e u g n i s s e.

Bei diesen werden nun besonders folgende Punete zu erwägen sein: 1) w i e o f t? zu welchen Zeiten sollen sie ertheilt werden, wöchentlich, monatlich, viertel- oder halbjährlich? 2) w o r ü b e r sollen sie sich besonders aussprechen, d. h. welche Rubriken sollen sie enthalten? ferner sollen die gewählten Rubriken (etwa Betragen, Aufmerksamkeit, Fleiß Fortschritte) allgemein gehalten, oder nach den Unterrichtsobjecten unterschieden werden? 3) n a c h w e l c h e n A b s t u f u n g e n sollen sie unterschieden, und sollen diese Abstufungen durch Numern (Zahlen) bezeichnet werden? 4) f ü r w e n sollen sie hauptsächlich ausgestellt werden? für die Schüler, oder für die Eltern? welchen Werth haben sie für die Schüler, für die Eltern, für die Zucht überhaupt? 5) v o n w e m, 6) w i e sollen sie abgefaßt werden? 7) (w a n n,) w i e, v o n w e m sollen sie a u s g e t h e i l t und den Eltern zur Kenntnis gebracht werden?

1) Die Häufigkeit der Censuren. Als den kürzesten Zeitraum, von dem wir hiebei ausgehen können, haben wir wohl die Woche zu bezeichnen. Gegen regelmäßige wöchentliche Censuren sind verschiedene gewichtige Bedenken erhoben worden und zu erheben. Günther („die Schule im protestantischen Staate") erklärt, „sie schadeten sittlich, wohl besonders weil sie leicht gleichgültig machen und daher abstumpfend wirken." Wie das Seltene mehr Eindruck macht, als das Alltägliche, alle Tage oder oft sich Wiederholende, wie dies eben dadurch in seiner Wirkung abgeschwächt wird, selbst wenn es an sich wohl geeignet ist bedeutend zu wirken: so wird auch von dem einzelnen Schulzeugnisse, wenn es wöchentlich ertheilt wird, wie eine allgemeine Wochencensur in Band I S. 763 nach der Einrichtung einer größeren Erziehungsanstalt angeführt wird, keine kräftige Wirkung zu erwarten sein; es kann daher leicht eine gewiße Gleichgültigkeit gegen die an sich heilsame und nothwendige Einrichtung der Censuren entstehen. Das ist ein sittlicher Schade für die Schule; deshalb sind im allgemeinen wöchentliche Schulzeugnisse zu verwerfen, ebenso wie eine allgemeine wöchentliche Classencensur, wie sie an der angeführten Stelle empfohlen wird. Mit letzterer ist jedoch nicht zu verwechseln eine Revision der Classe durch den Leiter der Anstalt zu Ende jeder Woche. Er nimmt damit in Gegenwart des Ordinarius gleichsam Rechenschaft ab, welche nicht entbehrt werden kann in Bezug auf Schulbesuch, Fehlen und Zuspätkommen der Schüler,

auf Unregelmäßigkeit in Ablieferung von Arbeiten, auf kleinere Vergehen innerhalb der Classe, die nicht sofort zu seiner Erkenntnis gebracht und von ihm gerügt oder bestraft worden sind, deren Rüge, beziehungsweise Bestrafung aber nicht mehr angemessen wäre, wenn sie zu weit der Zeit nach hinausgeschoben würde und nicht mehr innerhalb derselben Woche stattfände. — Aber zu einem besonderen Zusammenfassen und theilweisen Abschließen des Urtheils über das Verhalten, den Fleiß und die Leistungen einer Classe bietet der Raum einer einzigen Woche keine hinreichende Veranlassung. Selbst wenn in einer Classe während einer ganzen Woche nichts vorgekommen wäre, was einer besonderen Bemerkung oder Rüge bedurft hätte, so würde daher noch kein Grund zu entnehmen sein zu einer besonderen Anerkennung dieser Classe, so wenig als zu einem besondern Tadel, wenn in einer sonst guten Classe in einer Woche mehr zu rügen gewesen wäre, als in einer andern sonst weniger befriedigenden Classe: es könnte der sittliche Standpunct der letzteren (in den einzelnen Classenschülern) ein mehr gesetzlicher, der der ersteren ein höherer sein. Jedenfalls würden noch nicht genug Momente vorliegen, um ein abschließendes Urtheil daraus zu entnehmen.

Als Ausnahme müßen wir trotzdem die Bedeutung und den Werth einer wöchentlichen Censur in solchem Falle betonen und anerkennen, wo die sittliche Haltung eines Schülers eine sehr unzuverlässige, oder seine Lust zum Lernen sehr schwach, sein Hang zur Trägheit oder Unwahrheit groß ist. Ein solcher Fall erfordert eine fortgehende, strenge Beachtung des Schülers, jeder kleinere Zeitraum ist nach der einen wie nach der andern Seite, des Fortschrittes oder Rückschrittes, von großer Wichtigkeit, daher eine häufige Mittheilung hierüber an die Eltern oder Angehörigen des Schülers erforderlich und in der Regel auch heilsam. Die Stütze, welche hierdurch der noch schwachen sittlichen Kraft des Schülers immer wieder aufs neue gegeben wird, bewahrt ihn leichter vor einem Rückfalle auf dem eben eingeschlagenen Wege der Besserung und hebt seine eigne Mitwirkung zu der letzteren durch fortwährende Heranziehung aller seiner Kräfte. In dieser Art können wir die Benutzung wöchentlicher Censuren aus eigner Erfahrung sehr empfehlen, wiewohl wir zugestehen müßen, daß sie auch nicht immer zum Ziele geführt haben.*)

Monatliche Censuren wird man höchstens in Privatschulanstalten erklärlich finden, in denen etwa durch die monatliche Zahlung des Schulgeldes ein Zeitabschnitt äußerlich bezeichnet wird, und für diese Zahlung den Eltern gleichsam eine Quittung über den Gewinn ausgestellt werden soll, welchen die Kinder für das Schulgeld davon getragen haben. Uebrigens fehlt diesen monatlichen Censuren jegliches sachliche Motiv, vor allem irgend ein Abschluß einer bestimmten Zeit, da das Ende eines Monats auf jeden Wochentag, ebensogut bald nach dem Anfang, wie kurz vor den Schluß der Ferien oder der Schule fallen kann.

Viertel- und halbjährliche Censuren. Für Ertheilung der Schulzeugnisse bedarf es, wie schon oben angedeutet, eines gewißen Abschlusses einer bestimmten Thätigkeit und damit der Zusammenfassung des Urtheils über die Haltung, den Fleiß und die Fortschritte der Schüler während derselben. Deshalb dürfen die Zwischenräume für dieselben nicht zu klein sein, aber sie dürfen auch nicht zu weit ausgedehnt werden; sie sind nach den verschiedenen Classen der Altersstufen größer oder geringer zu machen. Für

*) Nach unserem Dafürhalten begründet der Unterschied des Alters auch hierin einen Unterschied. Eine feierliche, die ganze Anstalt umfassende Censur möchten wir, wie schon Bd. I, 764 angedeutet, nicht öfter als alle Halbjahre empfehlen; aber kürzere, nur von den Classenlehrern ausgestellte und den Schülern übergebene Wochenzeugnisse dürften sich daneben bei jüngeren, noch dem Kindesalter angehörigen Knaben und Mädchen eben dadurch rechtfertigen lassen, daß sich die Erinnerung, das Gewissen derselben mit Sicherheit und Bestimmtheit nur auf einen kurzen Abschnitt erstreckt. In einer größern Anstalt dürfen sich die verschiedenen Stufen recht wohl auch in dieser Hinsicht von einander unterscheiden.

jüngere Schüler, bei denen die Entwicklung noch rascher und auch für kürzere Zeiträume bemerkbar, deren Blick und Gedächtnis noch auf geringere Dimensionen beschränkt ist, sollten schon zu Ende eines jeden Vierteljahres Censuren ausgetheilt werden. So ist in der Disciplinarordnung für die höheren Schulen in der Provinz Westfalen vom 24. April 1835 unter § 12 bestimmt, daß die Censuren für die unteren und mittleren Classen vierteljährlich, für die oberen halbjährlich bei jeder Schule ausgegeben werden. Es wird dies auch in den meisten Schulen das Herkömmliche sein, vielleicht mit der Ausnahme, daß in den kürzeren Sommersemestern zu Johannis vor dem Beginn der Sommerferien, wenn diese in die Mitte des Sommersemesters fallen, zu einer förmlichen Censur noch kein genügendes Material vorzuliegen scheint. Indes wir sind der Ansicht, daß es sich durchaus empfiehlt, nicht bloß in der Vorschule, sondern auch in den unteren Classen höherer Lehranstalten bis Quarta einschließlich hinauf vierteljährlich Censuren zu ertheilen. Für Ostern und Michaelis werden die vierteljährlichen Censuren überdies zu halbjährlichen, da sie jedenfalls auf den Abschluß des Halbjahres Rücksicht nehmen müßen; auch ist der Abschnitt für die Schule zu Ostern und Michaelis zu bedeutend, als daß man ihn ohne abschließendes Urtheil vorübergehen lassen könnte. — Zu Weihnachten ist theils der seit Michaelis vergangene Zeitraum schon an sich groß genug, theils der Abschnitt durch den Jahresschluß so bedeutend, daß die Ertheilung von Censuren wenigstens bis zu den mittleren Classen einschließlich ganz natürlich erscheint. Bei den Schülern der oberen Classen ist der Fortschritt nicht so in die Augen fallend, die Leistungen in der Regel nicht so bemerkbar, daß man für jeden einzelnen derselben schon eine besondere Censur zusammenzustellen verpflichtet wäre; aber andrerseits wird es auch in diesen Classen einzelne geben, welche eine besondere Erinnerung auch in der Mitte des Semesters bedürfen, weshalb es sich empfiehlt, um diese Zeit über die ganze Classe ein allgemeines Urtheil auszusprechen, das sowohl ihre Haltung im ganzen wie die Leistungen in den einzelnen Objecten charakterisirt, wobei es nicht an Gelegenheit fehlen wird, für einzelne Schüler in diesem oder jenem Objecte besondere Erinnerungen ergehen zu lassen und hervortretende Versäumnisse oder Mängel zu tadeln. Sollte dies allgemeine Urtheil, welches ganz innerhalb der Schule bleibt, nicht ausreichend sein, so kann namentlich einzelnen besonders tadelnswerthen Schülern zur Beschämung eine einzelne Censur wie in den unteren Classen ertheilt werden. Diese Einrichtung findet sich an mehreren preußischen höheren Lehranstalten: es wird dabei vorausgesetzt, daß die großen Ferien in die Mitte des Sommers fallen, nicht an den Schluß desselben. An Anstalten, wo die letztere Einrichtung besteht, bleibt für die Johanniscensur kein Platz übrig; die Censuren werden also nur zu Ostern d. h. zum Schluße des Wintersemesters und in der Mitte des August, zum Schluße des Schuljahres ausgetheilt werden. Aber das Bedürfnis einer Censur zu Weihnachten wird sich auch an diesen Anstalten fühlbar machen, da der Abschnitt vom 1. October bis zu Weihnachten lang genug ist. Die Fristen für Ertheilung der Censuren noch weiter auszudehnen und sie etwa nur alle Jahre auszustellen, würde dem Wesen und Zwecke derselben nicht entsprechen; namentlich würde dadurch der Hauptzweck, der Verkehr mit den Eltern, verfehlt, mindestens nur sehr unvollkommen erreicht werden.

2) Inhalt der Censuren. Worüber die Censuren ein Urtheil abgeben sollen, läßt sich im allgemeinen kurz zusammenfassen: über alles, was den Schüler als solchen betrifft. Dahin gehört sein Verhalten gegen Lehrer und Mitschüler, sein Verhalten innerhalb der Schule und soweit es zur Kenntnis der Schule kommen kann, auch außerhalb derselben. Einen Theil desselben bildet auch die Regelmäßigkeit seines Schulbesuchs: ein häufiges Zuspätkommen bezeichnet einen Mangel an Ordnungssinn und begründet einen Tadel des Verhaltens. Mehrfache Schulversäumnisse, besonders an einzelnen Tagen, oder gar das öftere Versäumen einzelner Unterrichtsstunden würde auf eine gewiße Verweichlichung und auf Mangel an Selbstüberwindung und an rechter Energie der Willenskraft schließen lassen; bemerkt muß auch eine Versäumnis wegen Krankheit werden, weil sie Einfluß auf die Fortschritte des Schülers hat. Zum Inhalt der Schulzeugnisse gehört

ferner ein Urtheil über die Beschaffenheit der Hefte und Bücher des Schülers, namentlich wird eine Bemerkung über den aus Unordnung und Unsauberkeit der Hefte und Bücher zu schließenden Mangel an Sinn für Ordnung und Reinlichkeit ihren Platz in denselben finden müßen. Die folgenden Rubriken werden Aufmerksamkeit und Fleiß umfassen; ferner Fleiß in Anfertigung der häuslichen Arbeiten, mögen sie in Vorbereitungen auf den Unterricht in der Classe oder in Repetitionen der durchgenommenen Pensa, oder in Lösung besonderer Ausgaben, wozu wir hier auch die Ausarbeitung von Exercitien und Aufsätzen rechnen wollen, bestehen. Den Fleiß nach dem in der Classe und dem daheim bewiesenen zu unterscheiden, empfiehlt sich nicht; denn entweder entspricht der erstere dem häuslichen, oder er bewährt sich besonders in einer lebhaften und angestrengten Theilnahme und gehört dann unter die Rubrik „Aufmerksamkeit". Umgekehrt wird es sich nicht leicht finden, daß einem löblichen häuslichen Fleiße nicht auch eine erfreuliche Theilnahme am Classenunterrichte entspräche. Indes auch in diesem Falle bietet die zweite Rubrik Raum zu einer Rüge oder Erinnerung. Während über die Bezeichnung der drei ersten Rubriken „Verhalten, Aufmerksamkeit, Fleiß" die Ansichten gewöhnlich übereinstimmen, weichen sie in Betreff der vierten öfter von einander ab. Uns ergiebt sich für dieselbe am natürlichsten die Bezeichnung „Fortschritte". Andere halten „Leistungen" für geeigneter, noch andere wollen beides vereinigen nnd schreiben „Fortschritte und Leistungen". Die preußische Ministerialverfügung vom 12. Mai 1840 (an das Prov. Schulcollegium der Rheinprovinz) empfiehlt folgende Rubriken: 1. Schulbesuch: a) versäumt, b) verspätet; 2. Aufmerksamkeit, häuslicher Fleiß, Fortschritte in den Lehrgegenständen; 3. Betragen (ohne die dreifache Spaltung: gegen Lehrer, gegen Mitschüler und außer der Schule); 4. Besondere Bemerkungen. Gegen diese Rubricirung haben wir einzuwenden, daß der Zusatz unter 3 „in den Lehrgegenständen" als selbstverständlich überflüssig und daher fortzulassen ist; ebenso die ganze vierte Rubrik: „Besondere Bemerkungen". Dergleichen sind sicherlich nicht bei jedem Schüler zu machen, werden vielmehr in der Regel nicht vorkommen; bleibt nun diese Rubrik unausgefüllt, so macht es den üblen Eindruck, als fehle etwas. Sind solche aber zu machen, so werden sie unter einer der oben vorgeschlagenen Rubriken schon ihren Platz finden. Sollen aber etwa in eine solche Rubrik Bemerkungen über Beschaffenheit der Hefte oder ein Verzeichnis der im Tagebuche gemachten Notirungen, Lob, Tadel, Nachbleiben u. s. w. gesetzt werden, so ist auch die Ueberschrift bestimmt danach auszudrücken, wie „Auszug aus dem Tagebuche", wie sie auf Censuren bei manchen Anstalten, aber natürlich nur in den unteren, höchstens in den mittleren Classen sich findet. — Eine Circularverfügung des K. Prov. Schulcollegiums zu Breslau vom 24. April 1856 ordnet, um ein gleichmäßigeres Verfahren bei Einrichtung der Censuren an den Lehranstalten seines Ressorts zu bewirken, an, daß die Censuren besondere Rubriken für „Betragen, Fleiß, Aufmerksamkeit, Leistungen, besondere Bemerkungen" enthalten. Eine Ministerialverfügung vom 28. Januar 1858 nennt folgende Rubriken: „Aufmerksamkeit, häuslicher Fleiß, Leistungen oder Fortschritte, Betragen" — Rubriken, welche wir oben ebenfalls als sachgemäß empfohlen haben, nur mit der Abänderung, daß das „Betragen" vorangestellt werde, theils weil wir dies überhaupt für sehr wichtig halten und diese Bedeutung auch schon durch die Stellung hervorgehoben wünschen müßen, theils weil die Censur eine Charakteristik des ganzen Schülers geben soll, dafür aber das Betragen die Grundlage bildet. Auch haben wir noch keine Censur gesehen, auf der das Urtheil über das Betragen nicht vorangestellt wäre. Sodann müßen wir uns ganz bestimmt für die Bezeichnung „Fortschritte" in der vierten Rubrik statt „Leistungen" entscheiden, sofern es sich allein um Schulzeugnisse als Censuren handelt, nicht als Abgangszeugnisse. Denn Zweck der Censuren ist nicht, alle Viertel- oder Halbjahre den Standpunct der Kenntnisse oder Leistungen eines Schülers darzulegen, sondern nur davon eine Mittheilung an die Eltern zu machen und darüber ein Zeugnis abzugeben, wieweit der Schüler während des betreffenden Zeitabschnittes fortgeschritten ist. Wenn, was wohl vorkommen kann, die Fortschritte nicht bedeutend

gewesen sind, die Leistungen aber dennoch rücksichtlich der überhaupt oder für eine Versetzung in eine höhere Classe zu stellenden Anforderungen genügen, so kann dies auf der Censur einen besonderen Ausdruck finden. Ebenso ist der Fall möglich, daß ein Schüler bedeutend in seinen Kenntnissen fortgeschritten ist, aber, weil er früher sehr schwach war, den Anforderungen betreffs einer Versetzung an eine bestimmte Classe noch nicht genügt. In solchen immerhin möglichen, aber sicherlich nicht häufigen Fällen können die Fortschritte als genügend bezeichnet werden, aber die Leistungen sind als noch nicht ausreichend zu charakterisiren. Die Fortschritte sind immer das zunächst zu Beurtheilende und können von dem Standpunct der letzten Censur aus schon an und für sich charakterisirt werden, die Leistungen nur mit Rücksicht auf eine bestimmte Classe oder auf die Dauer des Aufenthaltes in derselben. Es müßten also streng genommen, wenn die Leistungen genau zu beurtheilen wären, jene näheren Bestimmungen hinsichts der Classe hinzugefügt werden. Es können ja dieselben bei einem Knaben mit Rücksicht auf einen erst halbjährigen Aufenthalt in der Classe wohl befriedigen, aber noch nicht für einen jährigen Classencursus zu einer Versetzung in eine höhere Classe ausreichen. Daher halten wir für die Censuren die Rubrik „Fortschritte" entschieden fest. — Eine andere Beurtheilung erfordert ein eigentliches Schulzeugnis, das entweder für einen bestimmten Zweck während der Schulzeit, z. B. zur Erlangung eines Stipendiums, oder beim Abgange von der Schule ausgestellt wird, gleichviel ob der Abgang aus der Prima nach absolvirtem Schulcursus mit dem Zeugnis der Reife für die Universitätsstudien oder aus einer der übrigen Classen für den Uebertritt ins bürgerliche Leben oder auf eine andere Schule stattfindet. Für ein solches Zeugnis kommt es entschieden auf die Leistungen oder den Grad der in den verschiedenen Fächern erworbenen Kenntnisse des Abgehenden an.

3) Die Abstufungen der Censuren — ob durch Numern? Bei Feststellung der Censuren dürften über diesen Punct die Ansichten leicht am weitesten aus einander gehen, weshalb wir die unsrigen gleich von vornherein dahin aussprechen, daß wir die Frage, ob Bezeichnung der Censuren durch Numern oder nicht, als eine offene ansehen, Gründe dafür aber sich leicht aus der folgenden Darlegung ergeben werden. — Nach der preußischen Ministerialverfügung vom 2. Mai 1840 (an das K. Prov. Schulcollegium der Rheinprovinz) erklärt sich der Minister mit den Grundsätzen, nach welchen das Censurwesen in den Gymnasien der Rheinprovinz bis dahin geleitet worden ist, einverstanden; nur kann er die Bezeichnung der Censurzeugnisse mit Numern nicht für angemessen erachten und trägt daher dem Prov. Schulcollegium auf, zu veranlassen, „daß in sämmtlichen Gymnasien der Provinz die Zeugnisse ohne Numern, dagegen um so ausführlicher und charakteristischer und nicht mit allgemeinen Prädicaten bei den einzelnen Rubriken, wie gut, mittelmäßig, ziemlich u. s. w. ausgefertigt werden". Als Grund hiefür wird in einer Verfügung vom 12. Mai 1840 an dasselbe Schulcollegium Folgendes hinzugesetzt: „Gegen die Bezeichnung des Censurzeugnisses mit einer das Gesammturtheil des Lehrercollegiums über Aufführung, Fleiß und Fortschritte des Schülers aus den einzelnen Rubriken zusammenfassenden Zahl I oder II oder III und zwar oben zu Anfang des Zeugnisses läßt sich mit Grund anführen, daß es schwer, ja unmöglich ist, Aufführung, Fleiß und Fortschritte durch eine Zahl richtig und genau zu bezeichnen, und daß diese Bezeichnung mit Zahlen gar leicht in ein mechanisches Verfahren ausarten kann, welches gerade bei dem Censurwesen auf alle Weise vermieden werden muß. Dagegen verkennt auch das Ministerium die mannigfachen Vortheile nicht, welche die Anwendung von Zahlen behufs der Bezeichnung des aus einzelnen Rubriken gezogenen Gesammturtheils den Lehrern wie den Schülern und deren Angehörigen gewähren kann, und achtet daher für angemessen, daß den Lehrercollegien der einzelnen Gymnasien überlassen werde, die Censurzeugnisse oben und vor den einzelnen Rubriken, die jedenfalls in Worten ausgefüllt werden müßen, ohne oder mit einer Zahl auszufertigen". Eine spätere Verfügung vom 28. Jan. 1858 erachtet Numern als zusammenfassende Bezeichnungen (über der Censur) auch aus pädagogischen Gründen für zulässig, erklärt aber die große Ver-

schiedenheit, welche sich darin bei den verschiedenen Anstalten findet, für unangemessen; denn während einige Anstalten sich auf die Verwendung von überhaupt nur drei Numern (I, II, III) beschränken, giengen andere darüber hinaus und kämen zum Theil durch Beifügung von Buchstaben und anderen Zusätzen bis zur Anwendung von neun derartigen Werthbezeichnungen. Um die Möglichkeit der Abstufung weder zu sehr zu verengen, noch zu weit auszudehnen, wird am meisten das Verfahren der Anstalten empfohlen, welche die Numern I, II, III mit Modification des mittleren Prädicats in der Weise verwenden, daß folgende fünf Numern entstehen: I, II [a], II, II [b], III. Diese Bezeichnungsweise wird daher auch der Gleichförmigkeit wegen bei denjenigen Anstalten angeordnet, welche überhaupt von Censurnumern Gebrauch machen wollen. Es wird aber ausdrücklich bemerkt, daß sie nur zur Bezeichnung des Gesammtwerthes einer Censur zu gestatten seien, nicht als Specialprädicate bei den einzelnen Unterrichtsgegenständen und den verschiedenen Rubriken der Beurtheilung.

Wir verweisen überdies über die Verwendung von Numern bei den Censuren auf das Programm des Friedrichscollegiums in Königsberg in Pr. vom J. 1843, in welchem Director Gotthold manches beherzigenswerthe über Schülercensuren ausspricht, aber auch ein Beispiel giebt, bis zu welchem Abwege das Streben, den Werth einer Censur durch Numern zu bestimmen, führen kann. Er entscheidet sich nämlich in jener Abhandlung für die Anwendung von 5 Censurnumern. Nr. I bedeutet volle Zufriedenheit, Nr. II mehr Zufriedenheit als Unzufriedenheit, Nr. III die Mitte zwischen Zufriedenheit und Unzufriedenheit, Nr. IV mehr Unzufriedenheit als Zufriedenheit, Nr. V einen hohen Grad von Unzufriedenheit. Diese Erklärung der fünf Numern befand sich zur Nachricht für die Eltern auf der Rückseite jedes Zeugnisses abgedruckt. Es ergiebt sich aber aus den weiteren Bemerkungen Gottholds, wie bedenklich die Bezeichnung mit Numern wird, sobald man durch dieselben ein bestimmt bemessenes Urtheil abgeben, nicht bloß eine Classificirung vornehmen will, durch welche immer noch verschiedenartige Censuren unter dieselbe Numer gebracht werden. Nachdem er zu den anfänglich gewählten vier Numern noch eine fünfte in der Mitte „den Grad der Mittelmäßigkeit“ eingefügt hatte, glaubte er der Wahrheit doch noch nicht so nahe zu kommen, als er wünschte und konnte. Er schrieb daher mit seinen Collegen bei dem Entwurfe des Zeugnisses nicht bloß I bis V, sondern bediente sich auch noch, wo die Wahrheit dies zu fordern schien, der Bezeichnung 1 zu 2 oder 2 zu 1, welche letztere etwas geringer sein sollte, 2 zu 3 oder 3 zu 2 und 3 zu 4. Bei der Redaction (der schließlichen Feststellung des Zeugnisses und seiner Numer) wurde die aus den von den einzelnen Fachlehrern angemerkten Numern sich ergebende Gradnumer dem Zeugnisse vorangestellt, z. B. Zeugnis des zweiten Grades, und wo es die Wahrheit erforderte, bemerkt, daß sich das Zeugnis dem ersten oder dritten Grade nähere, und zwar schlechthin oder modificirt: schon nähere, einigermaßen nähere, merklich nähere, sehr nähere u. s. w. (vgl. S. 13 des Programms). Wie viel verschiedene Numern mußten sich daher ergeben? Beschränken wir uns darauf, die Zahl der verschiedenen Abstufungen einer Gradnumer auszurechnen, z. B. von 2, so erhalten wir: 2 schlechthin, 2 zu 1 mit etwa 5 bis 6 näheren Modificirungen, ebenso 2 zu 3 mit einer gleichen Anzahl, also im Ganzen 12—13. Da vor 1 und nach 5 solche Annäherungen nicht stattfanden, so müßen wir von der Gesammtsumme 5 mal 12 = 60 etwa 10 abrechnen und erhalten also etwa 50 verschiedene Zeugnisnumern. Zu einem in seinen Ergebnissen so auffälligen Verfahren wird man aber verführt, wenn man anfängt, jede Censur auch genau nach ihrem Inhalt und Unterschied von andern numeriren zu wollen. So ist es Gotthold ergangen, obgleich er sich selbst gegen einen solchen Vorwurf vertheidigt, (vgl. S. 13, Col. 2). Mit vollem Rechte hat daher der Minister in der oben angeführten Verfügung vom 28. Jan. 1858 angeordnet, daß nur drei Zeugnisnumern mit einer Modification von II [a], II und II [b], also mit einer Bildung von 5 Classen für die Zeugnisse stattfände. Wie die Schüler eines gewöhnlichen Gymnasiums in sechs Classen vertheilt und danach unterschieden sind,



ohne die Annahme, daß die einer und derselben Classe zugetheilten unter sich gleich seien: ebenso sollen auch die so entstehenden fünf Gradbezeichnungen durch Numern nur eine allgemeine Classificirung der Censuren bezwecken, nicht aber den Anspruch erheben, daß die mit derselben Numer versehenen Censuren unter sich gleich wären. Eine gleichsam mathematisch genaue Abgrenzung und Bezeichnung der Censuren läßt sich nicht durch Zahlen, sie läßt sich nur durch Worte geben.

Dagegen läßt sich gegen die in dem angeführten Ministerialrescripte empfohlene oder gestattete Bezeichnung des Werthes der Censuren durch Numern jedenfalls seitens der Pädagogik kein Bedenken erheben: sie bietet vielmehr einen doppelten Vortheil, nämlich erstens den, daß dadurch die Rangordnung der Schüler in einer bestimmten Classe sich viel leichter einrichten läßt, als wenn die Numern bei den Censuren fehlen, und zweitens den Vortheil, daß sie dem betreffenden Schüler selbst, wie seinen Mitschülern, einen bestimmten Gradmesser über das ihm von der Schule ausgestellte Zeugnis oder Urtheil seiner Lehrer gewährt. Zwar läßt sich als ein Vortheil der Zeugnisse ohne Numern hervorheben, daß der Schüler genauer auf die einzelnen Prädicate seiner Censur achten und davon sich nicht durch die Rücksicht auf die Numer abziehen lassen wird, was sonst leicht geschehen könnte. Dagegen lassen sich Zeugnisse ohne Gradnumern untereinander schwieriger abmessen und erfordern daher genauere Beachtung, wenn nach ihnen die Rangordnung bestimmt werden soll, während dieselbe leicht hergestellt wird nach den Numern der Censuren unter Berücksichtigung der früheren Rangordnung. Daher werden auch größere Anstalten die Numern weniger entbehren können, als kleinere.

Eine solche mit jedem Viertel- oder Halbjahre neu zu gestaltende Rangordnung der Schüler halten wir für ebenso sachgemäß, als nothwendig, glauben auch, daß dies mit dem, was unter dem Artikel „Rangordnung" Bd. VI, S. 578 u. f. w. bemerkt ist, völlig übereinstimmt. Allerdings muß auch, weil diese objectiv, gleichsam krystallisirt das Urtheil der Schule über den ganzen Menschen, über die Gesammthaltung des Schülers ausdrücken und auf eine längere Zeit feststellen soll, nicht nur das Zeugnis, welches dafür die Grundlage bilden soll, in den einzelnen Theilen und Prädicaten gewissenhaft abgefaßt, sondern auch die Numer mit der größten Vorsicht und Gewissenhaftigkeit bestimmt werden: daß es dabei seitens der Schüler nicht an manchen geheimen oder offenen Remonstrationen fehlen wird, indem sie meinen, in Vergleich zu andern Schülern mit einer zu niedrigen Zeugnisnumer bedacht zu sein, selbst wenn sie die einzelnen ihnen ertheilten Prädicate als gerecht und treffend anerkennen und auch ohne jene Vergleichung die Numer nicht zu niedrig finden würden; das kann weder an sich auffallen, noch ein Beweggrund werden, die Numern für unzweckmäßig zu erachten.

4) Für wen sollen die Zeugnisse abgefaßt werden? für die Schüler? für die Eltern? welchen Werth haben sie für jene, welchen für diese, welchen für die Zucht überhaupt?

Wenn auf die erste Frage in der Regel geantwortet werden wird: Für die Eltern oder deren Stellvertreter, so zeigt sich darin ein Verkennen des Interesses, welches die Schule selbst haben muß an der klaren Erkenntnis und Bezeichnung der Haltung und der Leistungen und somit der ganzen Stellung, welche jeder einzelne Schüler in dem Organismus des Ganzen einnimmt oder einzunehmen verdient. Wir hätten also den vorangestellten Fragen auch noch die weiteren anschließen können: Für die Schule? für die Lehrer? Daß für diese ebenfalls die Ausfertigung eines Zeugnisses zum Ablauf gewißer Zeitabschnitte von Wichtigkeit ist, erscheint uns ganz unzweifelhaft, aber wir glauben diese verschiedenen Beziehungen durch Hinweis auf den Schüler zusammenfassen zu können und möchten sie die äußeren, in der Stellung desselben zu seinen Mitschülern, Lehrern und zur Schule liegenden nennen, während wir diesen dann die innern gegenüberstellen d. h. diejenigen Eindrücke, welche der Schüler aus der Censur auf sein ganzes inneres, sittliches und geistiges Wesen, auf seine Herzensstellung entnehmen soll. In Bezug auf die ganze Stellung des Schülers zur Schule, die wir eben als die mehr äußere bezeichnet

haben, verweisen wir auf den Artikel „Rangordnung", besonders auf das, was S. 578 gesagt ist. Es folgt zunächst daraus, daß die Schule ein großes Interesse daran haben muß, ein Urtheil über die Gesammthaltung, über die ganze Persönlichkeit des Schülers festzustellen. Wir müßen hierbei gleich den Einwand als nicht zutreffend abweisen, als bedürfe es dazu für Lehrer und Leiter der Anstalt gar nicht eines besonderen zusammenfassenden und gleichsam actenmäßig auszufertigenden und niederzulegenden Zeugnisses. Was sich nämlich bei einem Lehrer als Urtheil über einen Schüler aus Unterricht und täglicher Beobachtung gebildet hat, wird mannigfache Beschränkung und Aenderung nach Inhalt und Form erfahren, wenn es als allgemein gültig, gleichsam losgelöst von der subjectiven Vorstellung, objectiv formulirt und hingestellt werden soll, weil darin eine Aufforderung liegt, sich selbst vollständig klar zu werden in seiner Ansicht über einen Schüler und sich über die Gründe derselben Rechenschaft zu geben, oder wenn die Urtheile und Bemerkungen der übrigen Lehrer dazu kommen. Der einzelne Lehrer, auch der Ordinarius der Classe, kann den Schüler nicht in allen Lagen und Verhältnissen beobachten, jede derselben kann ihm aber neue Seiten desselben darlegen. Wir erinnern beispielsweise nur daran, wie oft ein Schüler beim Spielen, bei Schulfesten, Spaziergängen, ja selbst im freieren geselligen Verkehr sich ganz anders zeigt, als bei der gewohnten Ordnung der Schule und des Unterrichts; weil die strenge Zucht derselben ihn nicht hemmt, läßt er Regungen des Herzens offenbar werden, seien es gute oder böse, welche durch jene zurückgehalten wurden, so daß er es nicht wagte, sie zu erkennen zu geben. Daher muß natürlich eine sorgsame und allseitige Feststellung des Urtheils über einen Schüler, wie ein Schulzeugnis es verlangt, dazu dienen, dasselbe überhaupt in ein helleres Licht zu setzen und für die Schule d. h. in diesem Falle für einzelne Lehrer richtiger zu gestalten. Daß aber die Schule auch ohne die Rücksicht auf weitere Mittheilung an die Eltern oder deren Stellvertreter das Bedürfnis hat, ein Urtheil über einzelne Schüler oder eine ganze Classe festzustellen und aufzuzeichnen, beweist die Gewohnheit der meisten Schulen, allgemeine Urtheile über ganze Classen, bei denen jedoch auch einzelne durch ihre Leistungen und ihr Verhalten besonders zu lobende oder zu tadelnde Schüler namentlich erwähnt werden, bei der allgemeinen Censur zum Schluß des Semesters oder des Schuljahres vor versammelten Schülern und Lehrern durch Vorlesen zu deren Kenntnis zu bringen, aber nicht zur Kenntnis der Eltern. Damit verbinden einzelne Anstalten die Sitte, für die oberen Classen zu Ende des Vierteljahres (vor den Sommerferien zu Johannis und vor den Weihnachtsferien) ein allgemeines Urtheil über die Haltung, die Aufmerksamkeit, den Fleiß und die Fortschritte der ganzen Classe nach den einzelnen Objecten aufzeichnen und verlesen zu lassen, ohne jedoch einzelne Censuren damit zu verbinden, wie sie zu dieser Zeit den Schülern der unteren Classen ausgestellt und ausgetheilt werden. Somit hat also auch die Schule, soweit sie in den Lehrern repräsentirt ist, ein bedeutendes Interesse, auch abgesehen von der weiteren Wirkung der Censur auf den Schüler, an der Ausstellung einer solchen, indes doch immer nur mit Rücksicht auf diesen selbst und die genaue und richtige Beurtheilung desselben.

Für diesen, für den Schüler, hat sodann die Ertheilung einer schriftlichen Censur eine große Bedeutung, insofern ihm dadurch erstlich sein Platz in der Schule, sein Verhältnis zu seinen Mitschülern, seine Gesammtstellung in der Schulgemeinschaft angewiesen und klar gemacht, zweitens ein umfassendes, sorgsam abgewogenes und genau bestimmtes Urtheil über ihn selbst, über seine Haltung und seine Leistungen objectiv vorgehalten und bleibend übergeben wird. Wozu aber, kann eingeworfen werden, bedarf es alles dessen? hört er nicht dasselbe oft genug, fast alle Tage aus dem Munde seiner Lehrer? wird es ihm nicht meistentheils noch ausführlicher, öfter mit Belegen im einzelnen, wie bei der Zurückgabe von schriftlichen Arbeiten unterstützt von dem Tone der Stimme, dem Blicke des Auges und dem ganzen Ausdrucke des Gesichts vom Lehrer mitgetheilt? wird es ihm nicht außerdem bei der wöchentlichen Revision der Classe durch den Director oder den Ordinarius wiederholt und besonders wenn etwas an ihm zu erinnern und zu bessern



ist, eindringlich zur Beachtung ans Herz gelegt? sollten alle diese das Urtheil des Lehrers begleitenden Momente dem lebendigen Worte desselben nicht viel mehr Gewicht geben, nicht viel mehr Eindruck auf den daran Betroffenen machen, als der einfache kalte Buchstaben auf der Censur? Wie fern der letztere von dem nachdrücklichen Worte und theilnehmenden Ausdruck des Lehrers bei der Austheilung der Censur an den Schüler unterstützt und gleichsam belebt werden kann, davon soll weiter unten unter Nro. 5 gehandelt werden. Aber abgesehen davon muß für die Bedeutung der schriftlichen Censur auf den Empfänger vor allem festgehalten werden, daß ihm dieselbe als das Ergebnis sorgsamer Erwägung und Berathung seiner Lehrer in ihrer Gesammtheit auf Grund ihrer gemeinsamen Beobachtungen und Erfahrungen während eines längern Abschnittes des Schullebens, als das Endurtheil der Schule entgegentritt, das durch die Auctorität der letzteren einen amtlichen und damit bedeutungsvollen Charakter erhält, geeignet, den von sich eingenommenen Schüler zu enttäuschen und zu einem richtigen Urtheil über sich selbst, seine Fähigkeiten und Leistungen anzuleiten, sodann daß dies Urtheil nicht, wie jene einzelnen mündlichen Aeußerungen des Lobes oder des Tadels, nur flüchtig das Ohr berührt und dann verfliegt, sondern als auf längere Zeit geltendes bleibt (littera scripta manet) und wiederholt durch das Auge auf die Seele wirken kann, also als ein Mahnzeichen gilt, entweder der erworbenen Anerkennung sich auch fernerhin würdig zu zeigen oder den verdienten Tadel durch verdoppelte Anstrengung oder sittliche Besserung auszutilgen und vergessen zu machen. Endlich wird die Bedeutung eines solchen Zeugnisses verstärkt durch die Kenntnisnahme der Eltern, während das beim Unterrichte in der Schule ausgesprochene Wort des Lobes und Tadels höchstens von den Ohren der Mitschüler in derselben Classe vernommen wird.

Und wie viel Gewicht legen mit vollem Rechte die Eltern auf ein solches Zeugnis ihrer Kinder? wie viel hängt daher in ihren Entschließungen und in ihrem Verhalten in Betreff des Sohnes von dem Inhalte des Schulzeugnisses ab? Damit sind wir zu der Bedeutung der Censuren für die Eltern gekommen: sie erstreckt sich ebenfalls nach zwei Seiten hin, — auf ihr Verhältnis zum Sohne oder auf ihr Interesse an demselben und auf ihr Verhältnis zur Schule. Zwar ist es den Eltern nicht verwehrt, während der längeren oder kürzeren Abschnitte des Schullebens von dem Classenlehrer oder von dem Director der Anstalt sich Auskunft über ihren Sohn nach den verschiedenen hierbei in Betracht kommenden Beziehungen (besonders über das Betragen und die Leistungen) zu erbitten und zu verschaffen. Aber theils hat ein solcher Versuch in größeren Städten und bei größeren Anstalten seine Schwierigkeiten, theils und besonders wird das Urtheil über den Sohn wenn auch vielleicht mit manchen Einzelheiten erläutert, doch nicht so klar und entschieden nach allen Seiten hin ausgesprochen werden und eine so objective und feste Grundlage bilden können, als die schriftlich nach gemeinsamer Erwägung und Berathung abgefaßte Censur. Jedenfalls würde es die Kräfte eines Directors übersteigen, solchen Gesuchen auch nur von der Mehrzahl der Eltern seiner Schüler zu entsprechen (vgl. Bd. II, S. 9 Art. Director). Daher ist die Erwartung der Eltern auf den Tag der Censur und diese selbst, soweit sie ihren Sohn betrifft, in der Regel keine geringe, was der Schule nur erwünscht sein kann, da es zeigt, welch ein Werth auf die Censur seitens der Eltern gelegt wird. Nach der anderen Seite, in dem Verhältnis zur Schule bildet die Censur die sicherste und natürlichste Vermittlerin zwischen Schule und Vaterhaus; denn wenn die Eltern in richtiger Art und Weise die Censur des Sohnes aufnehmen und benutzen, können sie eine sehr bedeutende und heilsame Mitwirkung auf die Erziehung und Ausbildung desselben ausüben und die rechte Gemeinschaft mit der Schule in Verbindung der öffentlichen und Privaterziehung pflegen und fördern. Dadurch erhält die sonst zwischen Schule und Haus getheilte und deshalb leicht verschiedenartig gestaltete Erziehung des Knaben wiederum die sachgemäße Einheit, deren Segen ebenso gut die Schule, wie das Haus bald empfinden, der gemeinsame Gegenstand der Thätigkeit beider, der Schüler oder Sohn des Hauses, durch seine erfreuliche Entwicklung klar nachweisen wird. Was

kann aber deutlicher die Bedeutung und den Werth der Schulzeugnisse für Schüler und Eltern einerseits, wie für die Schule andrerseits, somit für die Schulzucht und Erziehung darthun, als ein solcher Erfolg? Nothwendige Voraussetzung ist aber dabei, daß sowohl die Schule gewissenhaft ihre Pflicht erfülle und dadurch hauptsächlich ihr Anrecht an der Erziehung des Knaben bethätige, als auch daß die Eltern nach besten Kräften und mit Verleugnung aller selbstsüchtigen Neigungen und selbst abweichenden Ansichten die Bemühungen der Schule unterstütze. Je weniger diese heiligen Pflichten von der einen oder andern Seite erfüllt werden, je weniger wird auch die Censur die Wirkung und Bedeutung gewinnen können, welche wir derselben im Obigen zugeschrieben haben; je mehr Einseitigkeit, Selbstsucht, überhaupt Mangel an gewissenhafter Pflichterfüllung von der einen oder andern Seite hervortritt, je mehr wird die Bedeutung der Censur beeinträchtigt und die sonst segensreiche Wirkung zu einer gegentheiligen umgekehrt, mindestens ganz vereitelt werden.

5) Von wem und wie sollen die Censuren ausgestellt und abgefaßt werden? Es ist natürlich, daß zunächst jedem Lehrer ein Urtheil in seinem Fache und nach seinen Unterrichtsstunden zusteht in Bezug auf die oben bezeichneten Rubriken. Diese Urtheile werden zu Ende des Viertel- oder Halbjahrs, zu der Zeit, in welcher die Censur ertheilt werden soll, für die Schüler einer jeden Classe in ein besonderes Buch (Censurbuch) eingeschrieben. In dasselbe wird auch der Ordinarius der Classe ebenfalls sein Urtheil in Betreff der von ihm vertretenen Unterrichtsfächer eintragen, dann aber zusammenfassend über das Verhalten des Schülers unter Berücksichtigung der schon von seinen Amtsgenossen ausgesprochenen Urtheile sein Urtheil abgeben d. h. aus den vielleicht sporadisch in einzelnen Prädicaten ausgedrückten Urtheilen der Fachlehrer ein alle Seiten und Objecte umfassendes und doch in sich zusammenhängendes Urtheil bilden *).

*) Die Abfassung und Feststellung der periodischen Schulzeugnisse, wie sie oben angegeben ist, muß sachgemäß und den im allgemeinen an dieselben zu stellenden Anforderungen entsprechend festgehalten werden; vgl. auch Lehrercollegium Bd. IV. S. 231 und S. 236 ff. Indes bei ausgedehnteren Anstalten ist es nicht wohl möglich, ohne zuviel Aufwand von Zeit und Beeinträchtigung der immer nur classenweise betheiligten Lehrer die Abfassung und Feststellung der Censuren für jeden einzelnen Schüler in Gesammtconferenzen vorzunehmen: es wird eine solche Forderung auf besonders schwierige Fälle zu beschränken, namentlich in solchen zu empfehlen sein, in welchen sich die Lehrer derselben Classe über die einem Schüler zu ertheilenden Censurprädicate nicht einigen können. Dagegen ist es unter allen Umständen anzurathen, daß sich die Lehrer jeder einzelnen Classe unter der Leitung des Ordinarius zur Berathung und vorläufigen Feststellung der Zeugnisse für die Schüler dieser Classe versammeln und dann das Ergebnis dieser Berathung dem Director zur Kenntnisnahme und eventuellen Bestätigung vorlegen. Manche, besonders eifrige und rüstige Directoren halten selbst diese Conferenzen mit den Lehrern der einzelnen Classen ab und stellen auf diese Weise sogleich die Censuren endgültig fest, so daß sie in den Gesammtconferenzen gar nicht mehr Gegenstand besonderer Besprechung werden. In solchen Conferenzen wird natürlich das Urtheil des Ordinarius, wenn er dies im vollen Sinne des Wortes ist, besonders maßgebend sein; seine Sache wird es daher auch in diesem Falle sein, die Urtheile der übrigen Classenlehrer entgegenzunehmen und zu einem Ganzen zusammenzustellen, namentlich aber die Charakteristik des Schülers im Betragen abzufassen unter Berücksichtigung der von seinen Collegen abgegebenen Urtheile. Denn daß auch bei diesem Verfahren zuerst die Urtheile schriftlich niedergelegt werden, ist schon deshalb nöthig, um sie als eine feste Grundlage benutzen zu können.

Redactionsanmerkung hiezu. Nach unserer Ansicht sollten die Zeugnisse über Betragen, Aufmerksamkeit und Fortschritte auch bei größeren Anstalten im Lehrerconvent unter dem Vorsitz des Rectors gemeinschaftlich berathen und festgestellt werden. Das einfachste Verfahren scheint uns dasjenige, welches hier zu Lande üblich ist — unser Urtheil ist freilich gerade deswegen vielleicht ein befangenes —: die Lehrer tragen in die den einzelnen Schülern gehörigen Zeugnishefte, welche für jedes Viertel-, bezw. Halbjahr die gedruckten Rubriken auf einer Seite oder auf einem Blatte darbieten, die Zeugnisse über die Fortschritte (Kenntnisse) jeder in seinem Fache vom anderen unabhängig suo loco ein; ist dies geschehen, so treten die Lehrer zusammen und bestimmen im Convent die oben genannten allgemeinen Zeugnisse und geben denselben je nach Bedürfnis



Für die Rubriken „Betragen und Aufmerksamkeit“ erscheint dies Verfahren sich von selbst zu ergeben; denn das Betragen des Schülers gegen Lehrer und Mitschüler, wie im allgemeinen wird wesentlich in allen Unterrichtsstunden dasselbe sein. Freilich wird dabei nicht ausgeschlossen sein, daß mancher Lehrer seine Schüler nicht so in Zucht zu halten weiß, als ein anderer; in diesem Falle wird auch eine Ausnahme zu bemerken sein im Betragen von Schülern, die vielleicht im ganzen gut, wenigstens sich gesetzlich und pflichtgemäß halten. Ebenso wird nicht jeder Lehrer die Schüler gleichmäßig anzuregen und in steter Aufmerksamkeit zu erhalten vermögen; es werden also auch hierbei einzelne Ausnahmen zu bemerken sein. Aber im allgemeinen wird das Urtheil über Betragen und Aufmerksamkeit oder Theilnahme der Schüler am Unterricht bei allen Lehrern gleich lauten, eben deshalb, weil beide Eigenschaften so ganz mit der Persönlichkeit des Schülers zusammen hängen, namentlich auch die Fähigkeit aufzumerken. Denn selbst bei dem eifrigen und anregenden Lehrer wird der zur Zerstreutheit und Läßigkeit neigende Schüler auf die Dauer sich nicht fesseln lassen, sondern sich ebenfalls öfter zerstreut und ohne die nöthige geistige Spannung zeigen, eine solche Unaufmerksamkeit aber noch ernstlicher zu rügen sein, als bei einem weniger anregenden Lehrer. Davon werden sich freilich immer Beispiele finden, daß ein Knabe eine besondere Vorliebe für ein Unterrichtsfach zu erkennen giebt, andern dagegen wenig Theilnahme zuwendet; aber theils sind solche Vernachläßigungen einzelner Unterrichtsfächer zu Gunsten anderer nachdrücklich zu bekämpfen, theils im allgemeinen in früheren Jahren selten.

Unter der Rubrik „Fleiß“ wird sich das Urtheil selten allgemein zusammenfassen lassen; es wird sich derselbe nicht in allen Objecten gleichmäßig zeigen, bestehe dieser Unterschied auch nur in dem Erfolge, und daher werden schon unter dieser Rubrik die einzelnen Unterrichtsgegenstände zu nennen sein, sofern nicht doch mehrere derselben mit einem gemeinsamen Prädicate unter der Bezeichnung „in den übrigen Objecten“ zusammengefaßt werden können.

Unter der letzten Rubrik „Fortschritte“ oder „Leistungen“, bezw. „Fortschritte und Leistungen“ müßen alle Unterrichtsfächer genannt werden, theils damit die Eltern erfahren, in welchen Fächern der Sohn Unterricht erhält, theils weil im Erfolge der Unterschied nach den einzelnen Fächern am bedeutendsten zu sein pflegt. Sollten indes bei einem Schüler die Fortschritte in allen Objecten gleich sein, etwa „gut oder genügend“, so könnte das Urtheil lauten: gut (bez. genügend) in allen Objecten. Diese wären dann in Parenthese sämmtlich hinzuzufügen. Dies wird jedoch nur ausnahmsweise vorkommen; ja es werden öfter, namentlich in den oberen Classen, selbst für einzelne Objecte noch Unterscheidungen zu machen sein, z. B. für das Verständnis der Schriftsteller und für die Stilarbeiten im Lateinischen oder Französischen, für die Aufsätze und für die Kenntnis in der Literaturgeschichte im Deutschen. An manchen Anstalten sind die Formulare für die Censuren so eingerichtet, daß die erstgenannten Rubriken (Betragen, Aufmerksamkeit und Fleiß) nur für ein zusammenfassendes Prädicat Raum haben, unter der vierten

eine kürzere oder ausführlichere Fassung. Der Rector muß bei allen Classen anwesend sein (außer wo der Classenlehrer allein die Zeugnisse giebt), theils weil er sich für alle Schüler speciell interessirt, theils weil nur so die nöthige Gleichmäßigkeit in Anwendung der allgemeinen Grundsätze und die nöthige Continuität der Ansichten für die ganze Anstalt gesichert ist; die einzelnen Lehrer können sich aus der Sitzung des Convents zurückziehen, wenn keine Schüler mehr vorhanden sind, bei deren Zeugnis sie mitwirken können oder für die sie sich aus dem Grunde interessiren, weil sie demnächst in ihren Unterricht übergehen. Der allerdings nicht unbedeutende Zeitverlust ist gegenüber den bedeutenden Vortheilen dieses Verfahrens nicht als ein Verlust zu achten. Nachher trägt jeder Classenlehrer aus den Zeugnisheften seiner Schüler sämmtliche Zeugnisse in das große Zeugnisbuch, in welchem jede Classe der Schule den erforderlichen Raum hat und welches Jahrgang um Jahrgang sämmtliche Zeugnisse der Schüler aller Classen in sich aufnimmt und so die fortlaufende innere Geschichte der Anstalt, der Classen und der einzelnen Schüler enthält. Vgl. d. Art. Schulacten S. 813.

Rubrik (Fortschritte oder Leistungen) alle Unterrichtsobjecte untereinander (gedruckt) aufgeführt sind, so daß es nur der Hinzufügung des jedesmal erforderlichen Prädicates bedarf. Offenbar wird durch diese Einrichtung eine ausführliche und ins einzelne gehende Beurtheilung der Fortschritte oder Leistungen ausgeschlossen, aber die Abfassung für die Lehrer erleichtert. Aber bei der Wichtigkeit der Censuren, wie wir sie unter Nro. 5 nachgewiesen zu haben glauben, und namentlich bei der Erwartung, mit welcher theilnehmende Eltern den Zeugnissen ihrer Söhne entgegensehen, kann es nicht zweifelhaft sein, daß die Abfassung der Censuren in der zuletzt erwähnten Weise zu dürftig und zu nackt erscheinen muß, und die Erwartung der Eltern, welche ein ausführliches und charakterisirendes Zeugnis über ihre Söhne verlangt haben, nicht befriedigen kann: es wird ihnen dürftig und unvollständig erscheinen.

Daher ist auch in mehreren Verfügungen des preußischen Unterrichtsministeriums ausdrücklich eine ausführlichere und charakteristische Beurtheilung der einzelnen Schüler auf den Censuren verlangt. Schon in der an das Schulcollegium von Pommern gerichteten Verfügung vom 1. Mai 1840 wird verlangt, daß die Censuren ausführlicher und nicht mit allgemeinen Prädicaten bei den einzelnen Rubriken wie „gut, mittelmäßig, ziemlich u. s. w." ausgefertigt werden, indem zu den Directoren und Lehrern das wohlbegründete Vertrauen ausgesprochen wird, daß sie sich der vermehrten Arbeit, welche für sie aus der Abfassung der Zeugnisse in der oben bezeichneten Weise allerdings erwachse, im Interesse der Schüler gern unterziehen werden." Noch viel ausführlicher und genauer spricht sich die an das Schulcollegium der Rheinprovinz gerichtete Verfügung über die Abfassung der Censuren aus: „In Hinsicht der zu den Censuren anzuwendenden Formulare mag immerhin einige Verschiedenheit obwalten, und ist auf dieselbe um so weniger Gewicht zu legen, als sie nicht das Wesen der ganzen Einrichtung trifft." Nachdem dann ein Formular angerathen, aber nicht vorgeschrieben wird, folgt die Bestimmung, daß „das Schulzeugnis in den einzelnen Rubriken ohne Zahlen, dagegen aber um so ausführlicher und charakteristischer abgefaßt werde u. s. w." Noch eingehender spricht sich die Ministerialverfügung vom 28. Jan. 1858 an das Prov. Schulcollegium in Brandenburg aus, die wegen des Gebrauchs der Numern schon oben citirt ist: „In Betreff dieser vier Rubriken erkläre ich mich damit einverstanden, daß ein alleiniger Gebrauch kurzer bestimmter Prädicate nicht vorzuschreiben, sondern daß der individuellen Fassung des Urtheils, je nachdem sie den Lehrern selbst am bezeichnendsten und wirksamsten erscheint, zumal für die Beurtheilung der Schüler in den oberen Classen und für die Charakterisirung ihrer Eigenthümlichkeit, gebührende Freiheit zu gewähren ist." Es wird dann eine größere Gleichmäßigkeit als bisher in Anwendung solcher Prädicate bestimmt und die Anwendung von etwa vier Prädicaten „sehr gut, gut, mittelmäßig, nicht befriedigend" als ausreichend empfohlen; „das sittliche Verhalten werde in der Regel eine mehr individualisirende Bezeichnung erfordern." In Mützell's Zeitschrift für das Gymnasialwesen Märzheft 1861 S. 204 wird in der Beurtheilung einer Minist. Verfüg. vom 22. April 1859 gesagt, das Prädicat „mittelmäßig" sei nicht glücklich gewählt, weil es schon im Prädicat „ungenügend" enthalten sei; denn alles was nicht befriedigend, sei ungenügend. Mit diesem Urtheile können wir uns nicht einverstanden erklären, wenn wir gleich zugeben, daß das, was mittelmäßig ist, nicht vollständig befriedigt; aber darin liegt eben, daß es noch nicht vollständig ungenügend ist, sondern es steht zwischen dem Ungenügenden und Befriedigenden in der Mitte, weshalb bei manchen Schülern nach Anlagen und gewißen äußeren Umständen „mittelmäßige Leistungen" genügen können, weil man höhere von ihnen nicht erwarten und beanspruchen kann. Für die Anwendung solcher einzelner Prädicate ist vor allem eine Verständigung über die Bedeutung derselben unter den Lehrern derselben Anstalt erforderlich, besonders in Bezug auf das Prädicat „gut" sowohl an sich als auch im Vergleich mit andern nebenstehenden Prädicaten, wie „befriedigend" u. s. w. und die Bedeutung von diesem wieder in Vergleich mit „genügend." Einigen erscheint das Prädicat „gut" als keiner Steigerung fähig, daher als das höchste; andere fassen darunter zusammen, was nicht geradezu tadelnswerth ist.

Beides scheint uns dem Sprachgebrauch nicht zu entsprechen, besonders nicht das letztere — und zwar namentlich bei Anwendung auf das sittliche Betragen, wiewohl gerade hierin am leichtesten gefehlt wird. „Gut“ in Bezug auf Betragen, als „sittlich gut“ kann man als ein Lob ansehen, das einer Steigerung wenigstens nicht bedürftig, wenn auch noch fähig ist. Aber andererseits wird es häufig misbraucht, indem es auf das Betragen solcher Schüler angewandt wird, mit denen man im allgemeinen nicht unzufrieden ist, während doch die Verschiedenheit zwischen ihnen im einzelnen noch sehr bedeutend sein kann. Der eine ist vielleicht „freundlich, munter und ordentlich“, ein zweiter „ernst, gehalten und pflichtgemäß“, ein dritter „bescheiden, still und gesetzt“: das Betragen dieser drei Schüler wird sicherlich auf das Prädicat „gut“ Anspruch machen können; aber hat man es durch dasselbe treffend und charakteristisch bezeichnet? Je höher die Classe, um so schwieriger, aber unseres Erachtens auch um so nothwendiger wird die genauere Charakterisirung des Schülers in Hinsicht des Betragens sein. Die vermehrte Arbeit und die größere Mühe, welche daher den Lehrern erwächst, kann durchaus kein Grund gegen dieselbe sein. Wollte ein Lehrer dieselben deshalb ablehnen, so würde er nur beweisen, daß es ihm an dem erforderlichen Pflichtgefühl fehle; ein gewissenhafter Lehrer wird nur fragen, was im Interesse der Schule und des Schülers liegt. Aber eben deshalb wird auch von weniger ernst gesinnten Lehrern nicht etwa die Vermehrung der Arbeit hervorgehoben, sondern nur die Nothwendigkeit oder Förderlichkeit einer so genauen Charakterisirung des Schülers auf der Censur in Zweifel gezogen oder ganz in Abrede gestellt. Auch wird wirklich soviel zugegeben werden müßen, daß von manchen Eltern sowenig als von den Schülern die rechte Bedeutung einer sorgfältigen Abfassung und Ausführung der Censuren erkannt und gehörig gewürdigt wird; aber solche Ausnahmen halten den allgemeinen Nutzen derselben nicht auf; und wer will im voraus bestimmen, bei welchen Schülern oder Eltern dies zu erwarten ist oder eintreten wird? Jedenfalls aber darf sich der Lehrer durch solche Fälle nicht abhalten lassen, seinerseits der Censur denjenigen Ausdruck und Inhalt zu geben, welcher der bezüglich beste zu sein scheint.

Dazu wird nun vor allen Dingen die Forderung gehören, daß die Censur wahr sei, d. h. daß das auf derselben ausgesprochene Urtheil sowohl objectiv auf richtigen Grundlagen und Thatsachen beruhe, als auch seitens der Lehrer mit voller Ueberzeugung ertheilt werde. Sehr beachtenswerth sind in dieser Beziehung die Klagen, welche C. L. Roth in seinem Werke: „Das Gymnasialschulwesen in Bayern zwischen d. J. 1824 und 1843“ S. 84 und S. 129—131 ausspricht, um so beachtenswerther, als leider das von ihm mit aller Strenge und sittlicher Entrüstung getadelte Verfahren, „die Bedeutung der Censurprädicate weit über ihren wirklichen Werth hinaus zu steigern“ auch jetzt noch nicht überall zurückgedrängt ist, vielmehr noch an manchen Anstalten, besonders an Privatschulen und Erziehungsanstalten, in einer jeder wahrhaft sittlichen Erziehung widerstreitenden Weise fortwuchert. Nach Roths Bericht hatten alle Anstalten Bayerns ihre Noten so gesteigert, daß „hinlänglich“ soviel als „gering“, „gut“ soviel als „ungenügend“ „vorzüglich“ etwa soviel als „gut“ sei. Und eine solche Bezeichnung sei auch von den Behörden selbst verlangt worden, wie sich aus den (S. 81) für Religionskenntnisse und Religiosität vorgeschriebenen Noten ergebe, deren Schema er S. 81 nach den verschiedenen Noten, Classen und Stufen anführt: I. Classe: 1, ausgezeichnet, 2, vorzüglich (sehr gut) II. Classe: 1, vollkommen gut, 2, hinlänglich; III. Classe: 1, gering, 2, schlecht. — Nach dieser Anweisung, welche vom 6. Juni 1841 datirt, habe sich jeder Schüler darüber auszuweisen, „daß er in Absicht auf Frömmigkeit und religiöse Gesinnung sowie auf sittliches Verhalten mindestens die Classe I, 2 vorzüglich oder sehr gut, und in Religionskenntnissen mindestens Classe II, 1 vollkommmen gut sich erworben habe, um in eine höhere Classe aufrücken oder von einer Studienanstalt in eine andere übergehen zu können.“ Ganz natürlich wurden die Lehrer dadurch in eine große Gewissensnoth versetzt, nämlich entweder sich an der Wahrheit zu versündigen, selbst unter Mitwissen der Schüler, oder ein schreiendes Unrecht gegen die letzteren zu begehen. Gegen

einen solchen Misbrauch der Sprache, gegen eine solche Verwendung an sich guter Einrichtungen kann nicht entschieden genug protestirt werden von allen, die sich nicht zu Mitschuldigen an solchem Unfug machen wollen. Es werden dadurch die Schulzeugnisse zu Phrasen, gegen welche sich dann die Ausstellungen erheben lassen, welche Fr. A. Wolff (Körte, Fr. A. Wolff über Erziehung, Schule und Universität 1835. S. 149) gegen Examina und Censuren ausspricht. Die letzteren werden um so mehr davon betroffen, in je kürzeren Zwischenräumen sie sich wiederholen, so daß die Thatsachen von den Phrasen überwuchert und verdunkelt werden. Solche phrasenhafte Censuren sind ebenso verkehrt, wie die unter „Frankreich" Th. II, S. 494 angeführten billets de satisfaction mit allem dem Apparate zur Anstachelung des Ehrgeizes, der unter anderen soweit geht, daß eine gewiße Anzahl von bons points eine Exemption d. h. Straflosigkeit für gewiße Leichtsinnsfehler geben oder mit andern Worten: der Besitz eines gewißen Vertrauens giebt ein Recht und erzeugt eine Versuchung zu gewißen leichtsinnigen Streichen! Eine bedenkliche Indulgenz zu sündigen auf Grund guter Werke! Das Ertheilen solcher Zeugnisse heißt nichts anderes, als das Gefühl für Wahrheit systematisch untergraben und zerstören. Dabei ist überdies zu beachten, daß Uebertreibungen in Ausdrücken des Lobes und des Beifalls viel nachtheiliger wirken, als in Ausdrücken des Tadels. Indes auch der letztere soll stets gemäßigt und gerecht sein und wie streng er auch ausgesprochen werden mag, wenn er verdient ist, soll er doch immer noch väterliches Wohlwollen und theilnehmende Betrübnis durchleuchten lassen, wie es in einer alten württembergischen Schulordnung sehr treffend heißt: „man solle auch die Ruthe mit einem Vaterunser umwickeln." Was im allgemeinen für die pädagogische Behandlung von Fehlern und Vergehen zu beachten ist, daß man dasselbe Vergehen nicht zu oft vorhalten, nicht immer wieder zum Gegenstande der Erinnerung, gleichsam zum Texte einer Strafpredigt machen muß: das gilt auch von der Censur, der schriftlichen Rüge. Die im Laufe des Viertel- oder Halbjahrs vorgekommenen bedeutenderen Fehltritte müßen auf derselben erwähnt werden, nur nicht in harten Ausdrücken oder gar mit lieblosen Worten. Der Schüler hat das Gefühl, daß über sein Vergehen mit der Zeit, zumal wenn er sich nichts weiter hat zu Schulden kommen lassen, etwas Gras gewachsen sein müße. Insbesondere wäge man den Ausdruck zehnmal ab, ehe man sich entschließt, ein absprechendes oder verwerfendes Urtheil über den Charakter eines Schülers auf der Censur niederzuschreiben. Wahrheit und Gerechtigkeit muß dem Schüler überall erkennbar und verständlich entgegentreten, auch in der verschiedenen und klaren Zusammenfassung des Urtheils auf der Censur, so daß darin und dadurch nicht irgend etwas verborgen bleiben und versteckt werden kann, was namentlich durch die Rücksicht auf die Eltern geboten ist, welchen von dem Verhalten und den Leistungen des Sohnes dadurch klare und deutliche Kunde gegeben werden soll. — Endlich haben wir auch noch darauf aufmerksam zu machen, wie gerade die deutsche Sprache am wenigsten einen solchen phrasenhaften oder übertreibenden Gebrauch der Worte gestattet, nicht bloß weil sie uns die Muttersprache ist, sondern besonders weil er dem ganzen Charakter des Volkes nicht zusagt. Man vergleiche darüber Döderleins Aeußerung (Reden &c. Th. I. 1860, S. 163): „Die reine Achtung vor der Wahrheit ist ein besonderes Erbtheil der Völker germanischen Stammes, das wir mehr oder weniger mit unseren Stammverwandten am Canal, am Belte und an der Ostsee theilen. Was dagegen romanisch heißt, das huldigt im gleichen Grade der Idee der Schönheit. Wo eine Wahl zu treffen zwischen Wahr und Schön, da wird der echte Germane lieber das Schöne dem Wahren, der echte Romane lieber das Wahre dem Schönen zum Opfer bringen. Denn einem deutschen Herzen erscheint alle Unwahrheit ungöttlich, weil Gott die Wahrheit, durch und durch Wahrheit und Licht ist und die Lüge die Finsternis verdammt."

Aus allen diesen Gründen folgt, daß die Ausfertigung der Censuren Gegenstand der größten Sorgfalt, Gewissenhaftigkeit und Unparteilichkeit sein muß; jedes mechanische Verfahren ist davon fern zu halten. Wie vom Lehrer und Erzieher stets die ganze Per-

sönlichkeit des Schülers ins Auge zu fassen ist, so muß sie auch ihren Ausdruck auf der Censur finden; die letztere muß ein Charakterbild des Schülers geben, ähnlich wie vorschriftsmäßig in Preußen dem tabellarischen Verzeichnis der Abiturienten, welches dem königl. Commissarius vorzulegen ist, die Directoren, in einer besonderen Rubrik eine kurze Charakteristik des Einzelnen beizufügen haben, aus der zu entnehmen ist, ob derselbe nach seiner ganzen Entwicklung, soweit sie hat in der Schule beobachtet werden können, die erforderliche geistige und sittliche Reife zu Universitätsstudien besitzt. Ein solches Bild des ganzen Schülers soll auch die zu Ende des Halbjahres ertheilte Censur gewähren, während die vierteljährlich (zu Johannis und Weihnachten) ertheilte mehr als eine zur Ergänzung und vorläufigen Benachrichtigung gegebene angesehen werden und darum auch eine kürzere Fassung erhalten kann.

Die Censuren müßen natürlich allen Schülern ertheilt werden und in Betreff aller bei der Beurtheilung des Schülers in Betreff kommenden Beziehungen. Wir bemerken dies ausdrücklich gegen Friedrich Thiersch, welcher in seinem Plane zur künftigen Einrichtung der lateinischen Schulen und Gymnasien Bayerns Th. 3, § 54 für die latein. Schulen verlangt, daß „Zeugnisse über Fortgang und Betragen einem jeden Schüler, Censuren aber nur für den Fall ausgefertigt werden, wo Fleiß und Betragen des Schülers tadelhaft gewesen ist, und die Eltern oder Verwandten desselben die nähere Angabe darüber schriftlich begehren." Dasselbe verlangt er nach § 119 auch für die Gymnasien.

Ein mündliches Urtheil oder ein außergewöhnliches schriftliches Zeugnis über ihren Sohn werden sich Eltern jeder Zeit von dem Director oder dem Ordinarius erbitten können und zu erbitten Veranlassung haben, wenn das Vertrauen zu ihres Sohnes Fleiß und Verhalten gering, oder wenn dasselbe durch besondere Erfahrungen überhaupt oder durch besondere Warnehmungen daheim erschüttert ist. Indes solche Fälle als Ausnahmen gehören nicht für die allgemeine Betrachtung; nur insofern sind sie zu erwähnen, als die Eltern daran Veranlassung nehmen können, sich auch nach kürzeren Zwischenräumen, sei es wöchentlich oder alle 14 Tage, eine besondere Censur über ihren Sohn zu erbitten, worüber das unter 2 Gesagte zu vergleichen ist. Ferner kann die Schule in den mittleren Classen, in denen in der Regel nur halbjährlich eine schriftliche Censur den Schülern ertheilt und den Eltern zur Kenntnis gebracht wird, bei unzuverläßigen, trägen und unnützen Knaben die Einrichtung treffen, daß diesen zu Ende jeden Vierteljahres eine Censur ausgefertigt und zur Mittheilung an die Eltern übergeben oder diesen direct zugesandt werde. Ueber das letztere Verfahren werden wir weiter unten noch besonders zu sprechen haben.

7) Von der Austheilung der Censuren, d. h. wann, wie und von wem sollen sie den Schülern übergeben werden? Von großer Bedeutung ist die Art und Weise, wie die Censuren den Schülern eingehändigt werden, besonders wichtig, daß der große Werth, welchen das darin ausgesprochene Urtheil für den betreffenden Schüler, wie für die ganze Schule haben soll, nicht beeinträchtigt werde durch die Art der Einhändigung, der Eindruck desselben vielmehr noch verstärkt werde durch den feierlichen Act, welcher die Austheilung begleitet: je ernster und erhebender derselbe ist, um so mehr wird er die Wirksamkeit derselben erhöhen (vgl. Schulfeierlichkeit zu Ende des Semesters oder Quartals für die Bekanntmachung der Versetzung und Austheilung der Censuren). Mag nun immerhin das hierbei von den verschiedenen Anstalten beobachtete Verfahren mannigfach verschieden sein: so muß doch zweierlei allgemein als Forderung festgehalten werden, erstlich daß die Austheilung der Censuren nicht öffentlich in Gegenwart der Eltern oder gar anderer Leute stattfinde, zweitens daß sie vor einer größeren Schaar der Schüler und natürlich auch in Gegenwart der Lehrer geschehe.

Wenn irgend etwas, so gehört das Urtheil, welches die Schule durch ihre Vertreter, den Director und die Lehrer, über ihre Zöglinge, die Schüler, fällt, theils mit der Absicht, dasselbe den Eltern und Angehörigen derselben mitzutheilen, theils und besonders aber durch dasselbe erziehend auf die Empfänger einzuwirken, so sehr zu den innersten

Handlungen des Schullebens, daß die Vertheilung der schriftlichen Censuren bei einem öffentlichen Schulacte, wie sie, wiewohl sehr selten und nur noch infolge früheren Herkommens geschieht, in Gegenwart einer Zuhörerschaft, wie man sie wohl zu öffentlichen Prüfungen einladet, als eine Profanation des innersten Heiligthums der Schule erscheint. Es nehmen zwar die Urtheile über Fortschritte und Leistungen der Schüler einen großen Theil der Censuren ein und werden von vielen, den Schülern wie den Eltern, für das Wichtigste und Wesentlichste gehalten, aber es wird zugleich nicht allein im allgemeinen über das Betragen, sondern auch über die ganze Persönlichkeit des Schülers, über seine Aufmerksamkeit und seinen Fleiß, also über sittliche Eigenschaften, geurtheilt und damit das innerste Wesen des Einzelnen, das eben erzogen, gebildet, gebessert werden soll, berührt. Wenn schon der Lehrer mit seinem Urtheile über den einzelnen Schüler vor der Classe, vor den Classengenossen und jedenfalls vor den übrigen Schulgenossen vorsichtig sein muß, um nicht die von ihm beabsichtigte moralische Einwirkung zu vereiteln: wie leicht kann ein auf lange Zeit, ja auf das ganze Leben nachwirkender, nachtheiliger Einfluß auf den Charakter der Knaben geübt werden, wenn ein tadelndes oder lobendes Wort des Lehrers durch die Gegenwart von Personen, welche ihm ganz fern stehen, eine unreine kränkende Beimischung oder einen anstachelnden Zusatz erhält, dessen Eindrucke er nicht zu widerstehen vermag. Mit ihrem sittlichen Charakter, wie mit dem die ganze Schule erfüllenden und belebenden Geiste soll diese absichtlich und infolge einer besonderen Veranstaltung nicht vor die Oeffentlichkeit treten: es werden sich ungesucht Gelegenheiten genug darbieten, aus welchen dieser Geist doch erkannt werden kann, namentlich von solchen, die dafür Sinn und darin Uebung haben. Anders steht es mit den Leistungen in wissenschaftlicher Beziehung; mit diesen soll sie sich nicht scheuen in geeigneter Weise vor die Oeffentlichkeit zu treten und nachzuweisen, wie weit sie das ihr gesteckte Ziel erreicht hat. Dazu sollen insbesondere die öffentlichen Prüfungen dienen. Und insofern durch die Classenversetzungen dargethan wird, von wie vielen das Ziel der Classe erreicht ist, kann man es zuläßig finden, daß diese Versetzungen auch bei einem öffentlichen Actus bekannt gemacht werden. Aber das Wort des Lehrers oder Directors, welches diese Versetzung im Kreise der Schule oftmals sehr natürlich begleiten wird, sei es erinnernd und tadelnd, sei es aufmunternd und lobend, das muß bei der öffentlichen Bekanntmachung fortfallen, weil dem größten Theile der Zuhörer die zum Verständnisse desselben erforderlichen näheren Data fehlen, somit eine falsche Beurtheilung des betreffenden Schülers sehr natürlich ist. Daraus wird sich wiederum leicht erkennen lassen, daß diese Art der Bekanntmachung nur bedingt zuzulassen, jedenfalls nicht zu empfehlen ist.

Am natürlichsten wird die Einhändigung der Censuren in einer allgemeinen Versammlung der Lehrer und Schüler zu Ende des Semesters zugleich mit der Bekanntmachung der Versetzung der Schüler aus einer Classe in die andere, und wo verschiedene Abtheilungen innerhalb derselben Classe bestehen, aus einer Abtheilung in die andere, vorgenommen und zwar in folgender Weise, die wir im allgemeinen als die angemessenste empfehlen möchten, ohne jedoch damit andere Arten der Feier hierfür ganz ausschließen zu wollen.

Bei kleineren Anstalten kann die gesammte Schülerzahl zugleich versammelt werden, bei größeren ist die Versammlung in mehreren Abtheilungen, mindestens getheilt nach den oberen und unteren Classen, vorzunehmen. Eine solche Trennung wird bei größerer Schülerzahl schon durch die Räumlichkeiten geboten werden, sie wird aber ebensosehr und vielleicht noch mehr durch die Rücksicht auf die Dauer der Feier gefordert, damit nicht die Frische und Theilnahme der Schüler durch die Länge der Zeit abgestumpft werde und die leicht eintretende Langeweile sie auch für das speciell an sie gerichtete Wort der Erinnerung oder Anerkennung weniger empfänglich mache. Die Versammlung wird durch den Gesang eines oder einiger Verse eines Kirchenliedes eröffnet, dann durch den Director (bei mehreren Abtheilungen auch durch einen anderen Lehrer), sei es nach Vorlesung eines

Bibelabschnittes oder im Anschluß an einen Bibelvers ein Gebet gesprochen, und der Schluß durch den Gesang von einem oder einigen Liederversen gemacht. Ob der Director nach dem Gebete die Feier durch eine längere Ansprache an die Schüler noch wirksamer zu machen glaubt, oder ob er dann sogleich zur Censur übergehen will, mag von dem Herkommen oder von der Persönlichkeit des Directors abhängen. Jedenfalls darf sie nicht zu lange ausgedehnt werden, wenn sie einen nachhaltigen Eindruck machen soll: es muß bedacht werden, daß die Aufmerksamkeit der meisten Schüler fast ausschließlich auf die demnächst zu empfangende Censur und die Entscheidung der etwa in Aussicht stehenden Versetzung gerichtet ist.

Es treten hierauf die einzelnen Classen vor oder falls die Schüler innerhalb der Bänke sitzen, aus denselben heraus und ordnen sich um das Katheder so, daß sie die Rangordnung der Classe inne halten und wo möglich sämmtlich dem Auge des Directors (oder des die Censuren austheilenden Lehrers) erkennbar sind, nicht etwa einer hinter dem andern sich verstecken, daß sie vielmehr sich allein in einer Reihe bogenförmig gruppiren, oder wenn dies die Räumlichkeit oder die Zahl der Schüler nicht gestattet, der jedesmal besonders genannte und zu besprechende Schüler frei vortrete, um von seinen Lehrern und Mitschülern deutlich gesehen werden zu können. Wird der Censur der einzelnen Schüler ein allgemeines Urtheil über die ganze Classe nach Verhalten, Aufmerksamkeit Fleiß und Fortschritte vorausgeschickt, so wird dies ebenfalls vom Director verlesen, event. mit geeigneten Bemerkungen begleitet; auch die Versetzungen werden durch ihn bekannt gemacht. Ein besonderes Geschick erfordert die Einhändigung der einzelnen Censuren an die Schüler; sie darf nicht mechanisch durch ein bloßes Hinreichen abgemacht, sie darf aber auch nicht durch zu viel Reden zu lang ausgedehnt werden. Es gehört dazu für den Austheilenden eine genaue Kenntnis der Censur, um den wichtigsten Inhalt kurz anzudeuten und daran ein treffendes Wort der Erinnerung oder Ermunterung anzuschließen.

Wer soll die Censuren austheilen, der Director oder der Ordinarius? Sachgemäß wird diese Thätigkeit dem Ordinarius zukommen, namentlich in größeren Lehranstalten; denn einmal wird sie in solchen die Kräfte des Directors übersteigen, jedenfalls seine geistige Frische allmählich so mindern, daß er nicht immer mit treffenden und eindringlichen Worten die Einhändigung der Censur zu begleiten im Stande ist, selbst wenn wir voraussetzen, daß nur wenige einzelne Worte hinzugefügt werden — vielleicht nur soviele als hinreichen, die Zeit der Ueberreichung auszufüllen; denn nur ausnahmsweise werden längere Ermahnungen oder Erinnerungen hierbei angemessen erscheinen. Außerdem ist bei größeren Anstalten die Voraussetzung natürlich, daß der Ordinarius seine Classenschüler genauer kennt, als der Director; trifft diese Voraussetzung nicht zu, so ist der Ordinarius nicht der für ein solches Amt geeignete Lehrer, oder er erfüllt die Pflichten desselben nicht gewissenhaft. Wichtig ist es besonders, wie schon oben angedeutet, daß der Austheilende das rechte Maß halte und das rechte Wort treffe; er muß sich dazu, sei es der Director oder der Ordinarius, vorher jede Censur besonders angesehen, sich gleichsam dazu vorbereitet haben, um nichts unnützes zu sagen, nichts nöthiges oder wichtiges ungesagt zu lassen. Ganz verkehrt und zwecklos aber wäre es, den Inhalt der Censur noch einmal, vielleicht mit etwas anderen Worten zu wiederholen. An manchen kleineren Anstalten besteht oder hat wenigstens früher die Sitte bestanden, die Censuren sämmtlicher Schüler vor den übrigen Schülern zu verlesen; sie ist natürlich nur in weniger frequenten Schulen ausführbar, aber an sich nicht zu empfehlen, da sie, wie leicht erklärlich, den Eindruck der Censur eher abschwächen als erhöhen wird. — An andern, zahlreich besuchten Anstalten wird überhaupt die Austheilung der einzelnen Censuren nicht vor dem gesammten Cötus der Schüler, bezüglich vor der Gesammtheit der unteren oder oberen Classen vorgenommen, sondern nur vor der jedesmaligen Classe durch den Ordinarius, indem dieser, nachdem der Director die diese Classe betreffenden Versetzungen bekannt gemacht und die Gesammturtheile der einzelnen Lehrer

über die ganze Classe vorgelesen hat, die Schüler seiner Classe in das betreffende Classenzimmer führt, ihnen die einzelnen Censuren mit entsprechenden Bemerkungen austheilt, auch wohl nach der Rangordnung für das nächste Halb- oder Vierteljahr ordnet und sie dann entläßt. Diese Sitte mag manches zweckmäßige für sich haben, läßt aber die Gegenwart anderer in derselben Classe unterrichtenden Lehrer vermissen. — Für die Austheilung der Censuren in einer aus allen oder mehreren Classen bestehenden Versammlung scheint es uns aus pädagogischen Rücksichten geboten zu sein, daß die Censur mit der untersten Classe begonnen werde, und diese bei der Censur der höheren Classe nicht mehr zugegen sei. Wenn es auch für die auf derselben (unteren, mittleren oder oberen) Stufe stehenden Classen, also etwa für Sexta, Quinta und Quarta, kein besonderes Bedenken erregen dürfte, daß die Urtheile über eine höhere Classe von den Schülern einer niederen, also über Quartaner von Sextanern, mit angehört werden: so würden wir doch entschieden ein solches darin finden, wenn die Schüler oberer vor denen unterer Classen, im allgemeinen aber überhaupt die Schüler der nächsthöheren vor den niederen Classen beurtheilt, namentlich getadelt werden, mag auch der Tadel nur einzelne Schüler der Classe treffen; es wird die Wirkung davon auf die jüngeren Schüler nicht ersprießlich sein, leicht aber insofern nachtheilig werden können, als dadurch die Anforderungen an die höhere Classe und die von ihr zu erwartenden Leistungen in ihrer Ansicht unbedeutender erscheinen; es kann aber auch dieses Verfahren Schüler oberer Classen zu einer ihnen selbst nicht natürlichen und daher affectirten Gleichgültigkeit gegen das Urtheil der Lehrer verleiten, um ihren jüngeren Mitschülern den Eindruck zu machen, als wären sie nicht mit Recht getadelt oder über den Tadel erhaben. — Daher werde die nächst niedere Classe entlassen, sobald die sie betreffenden Acta ausgeführt sind, und zur Censur der folgenden übergegangen. *)

Aus dem Bisherigen wird sich unstreitig leicht ergeben, daß die Ausfertigung und Ertheilung von Zeugnissen an die Schüler zu gewißen Zeiten ein sehr wesentliches Mittel ist, die Eltern von dem Verhalten, dem Fleiße und den Fortschritten (Leistungen) ihrer Söhne in Kenntnis zu setzen, überhaupt also von den Erfolgen zu unterrichten, welche die Schule mit denselben erzielt, ferner die enge Beziehung zwischen Schule und Haus zu begründen und zu pflegen. Wie die Censuren zu diesem Zwecke beschaffen sein müßen, ist genau und ausführlich auseinandergesetzt. Aber es kommt außerdem noch auf zweierlei an, daß nämlich die Censuren den Eltern wirklich rechtzeitig eingehändigt, und daß sie richtig von ihnen verstanden werden. Das Letztere wird am leichtesten und sichersten erreicht werden, wenn die Censuren bestimmt und deutlich abgefaßt und nach dem vollen und begründeten Urtheile der Lehrer ohne alle Beschönigung, aber auch ohne zu scharfen Ausdruck zusammengestellt sind, auch zu ihrem richtigen Verständnis nicht erst der Vergleichung mit den Censuren anderer Schüler derselben Anstalt oder Classen bedürfen, ebensowenig der besonderen Auslegung der Schüler selbst, welche natürlich sehr dazu bereit und besonders bei irgend welchen tadelnden oder nur weniger günstigen Bemerkungen geneigt sind, die Auslegung zu ihren Gunsten vorzunehmen. Dazu müßen aber die Eltern ihre Zuflucht nehmen, sobald die Urtheile nur mit allgemeinen kürzeren Prädicaten, die mancherlei Deutung zulassen, versehen sind, z. B. ziemlich gut, ziemlich genügend, u. s. w., freilich in noch höherem Grade, wenn unter den einzelnen Lehrgegenständen die Urtheile

*) Besondere Bemerkungen über die Austheilung der Censuren, ob durch den Director oder durch den Ordinarius, in wessen Gegenwart u. s. w., sind enthalten in dem 43. und 44. Briefe des Dr. E. Hauschild (50 pädagogische Briefe aus der Schule an das Elternhaus; Bremen 1860. VIII, 350). So sehr dieselben indes von warmem Interesse für die Erziehung der Jugend zeugen, so wenig können wir sie doch für praktisch und förderlich erachten. Vgl. darüber eine Recension in Mützell's Gymnasialzeitschrift 1861. Namentlich ist das Verhältnis des Ordinarius zum Director eigenthümlich aufgefaßt und dargestellt, wie es jedenfalls nicht in der Regel stattfindet, sondern nur in einer ausnahmsweisen, etwas verschrobenen Gestaltung.

über Betragen, Aufmerksamkeit, Fleiß u. s. w. durch bloße Zahlen ersetzt werden, wie nicht bloß von manchen Seiten empfohlen, sondern auch zur Ausführung gebracht ist: muß nicht aber aus einer solchen Benutzung von Zahlen zur Feststellung eines Urtheils den Leser ein kalter Lufthauch anwehen, gerade als ob gar kein lebendiges und ethisches Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern bestände, diese vielmehr jenem wie bloße Zahlen erscheinen, mit denen er zu rechnen habe? *)

In Bezug aber auf die erstere oben erwähnte Forderung empfiehlt es sich, auch äußerliche Vorsichtsmaßregeln zu treffen, daß diejenigen Schüler, welche schlechte oder mindestens keine lobenden Censuren erhalten haben, nicht durch die im Menschen liegende Neigung, das gethane Unrecht oder eine begangene Pflichtverletzung zu verdecken, zur Verheimlichung der Censur unter irgend einem Vorwande verleitet werden. Es müßen daher die Termine zur Ertheilung der Censuren ein für alle mal feststehen, wo möglich in der Schulordnung angegeben sein, sodaß die Eltern schon im voraus wissen, wann sie eine Censur über ihren Sohn erhalten werden. Natürlich werden sie, sollte der Sohn sie zu dieser Zeit nicht bringen, Veranlassung nehmen, sich danach zu erkundigen; auch wird der Sohn, wenn er weiß, die Eltern werden eine Censur erwarten, oder haben schon im voraus nach derselben gefragt, einen solchen Versuch nicht so leicht wagen. Trotzdem wird es räthlich sein, besonders schlecht ausgefallene Censuren dem Schüler nicht selbst in die Hand zu geben, sondern den Eltern direct oder amtlich zuzuschicken; auf manchen Anstalten ist dieses Verfahren als eine Strafe oder Verschärfung für eine schlechte Censur eingeführt.

Die Censuren bilden aber überhaupt ein wichtiges Band zwischen Schule und Haus, gleichsam eine gemeinsame Handhabe, um mit vereinten Kräften auf den gemeinsamen Gegenstand ihrer Thätigkeit, auf die geistige und sittliche Entwicklung des Knaben einzuwirken. Sie bilden ein solches Band, das, wenn auch nicht ohne Unterbrechung, doch gleichsam in einem gewißen fortlaufenden Zusammenhange weitergeführt wird, dessen frühere Theile niemals ganz ihre Bedeutung verlieren, sondern von sorgsamen Eltern aufgehoben und mit den später ertheilten verglichen werden, auch von den Lehrern, sofern sie gewissenhaft und mit Bedacht verfahren wollen, beachtet werden müßen, ebensowohl für das Urtheil über das Verhalten wie über Fleiß und Fortschritte. Es bedingt ja natürlich der Zustand zu Ende des vorigen Schulabschnittes das Urtheil über die bis zum Ende des nächsten gemachten Fortschritte in dem Verhalten wie in den Kenntnissen. Es kann beispielsweise das Maß der Kenntnisse bei zwei Schülern einer Classe in einem Objecte im wesentlichen gleich sein, und doch dem einen derselben zum Lobe, dem andern zum Tadel angerechnet werden, weil der letztere wenig oder gar nicht, der erstere sehr bedeutend im Vergleich mit dem Beginn dieses Zeitabschnittes fortgeschritten ist. — Ferner haben Lehrer und Eltern diese Censuren, obgleich sie von jenen allein ausgestellt sind, doch als eine gemeinsame Grundlage für die fernere Beurtheilung ihrer Schüler oder Söhne anzusehen. Denn sofern die Eltern Grund haben oder zu haben glauben, von dem über ihre Söhne durch die Lehrer gefällten Urtheile abzuweichen, ist es ihnen nicht bloß unbenommen, es ist sogar ihre Pflicht, sich dann über diese Verschiedenheit der Ansicht mit den Lehrern zu verständigen, sei es, die Urtheile derselben durch Beibringung von Belegen oder Anführung von Thatsachen, welche den Lehrern nicht bekannt sein konnten,

*) Vgl. über solche Anwendung von Zahlen für ethische Urtheile Alberti im Programm der höheren Bürgerschule zu Landsberg a./W. 1848, S. 17 u. 18. In allen Schulen, in denen nicht bloß unterrichtet, sondern auch erzogen werden soll, muß man gegen den Ausdruck eines Urtheils durch Zahlen entschieden protestiren. Nur da, wo durch fremde Personen, durch andere, als die Lehrer, geprüft wird, läßt sich ein Zahlenausdruck rechtfertigen, ja als objectiver sogar einer andern Art des Urtheils vorziehen z. B. bei den Abiturienten-Prüfungen in Württemberg, die von Zöglingen sämmtlicher Gymnasien vereinigt in Stuttgart vorgenommen werden, nicht bei den einzelnen Anstalten.

zu berichtigen, sei es, von diesen sich solche Gründe und Beweise geben zu lassen, daß sie abweichend von der bisherigen Beurtheilung ihrer Söhne den Charakter derselben anders auffassen lernen. Für diejenigen Eltern, welche sich aus schwächlicher Vorliebe für ihre Kinder von deren Fehlern und Schwächen nicht überzeugen lassen, ist die Censur schon deshalb von großer Wichtigkeit, weil die Lehrer im Fall, daß eine verkehrte Neigung der Schüler späterhin deutlicher sich kund giebt oder wohl selbst in einem bedeutenderen Vergehen hervortritt, auf die früher ausgesprochene Warnung hinweisen und den Vorwurf der Vernachlässigung oder des Mangels an Gewissenhaftigkeit ablehnen können. — Immer gewährt die Censur zu Ende des Viertel- oder Halbjahres wieder einen Anknüpfungspunct für die Eltern, mit den Lehrern in nähere Verbindung, Besprechung über ihre Söhne u. s. w. zu treten und das Verhalten derselben genauer zu prüfen.

Unter den von der Schule ertheilten Zeugnissen nehmen diejenigen, welche in der Regel Censuren benannt werden und von uns bisher nach allen Beziehungen besprochen sind, die erste Stelle ein, insofern sie alle Schüler betreffen, am häufigsten und zahlreichsten ertheilt werden und für die Wirksamkeit der Schule selbst die weitgreifendste Bedeutung haben. Es werden aber noch andere Zeugnisse von der Schule ertheilt, welche im Gegensatz zu den Censuren schlechthin „Schulzeugnisse“ oder weil sie meistentheils beim Abgange den Schülern mitgegeben werden, „Abgangszeugnisse“ genannt werden. Sie werden indes nicht bloß beim Abgange, sondern auch zu anderen Zwecken erbeten und ertheilt; die letztern können liegen in der Bewerbung um eine besondere Unterstützung, um ein Stipendium, um Notirung zur Aufnahme in einer andern mit besonderen Privilegien oder Vergünstigungen ausgestatteten Anstalt, oder es kann nach einem solchen Zeugnisse die Entscheidung über den künftigen Beruf eines Knaben getroffen werden sollen, ob er schon reif ist zur Aufnahme in eine Fachschule, in ein bürgerliches Geschäft, zum Eintritt in das Militär u. s. w. Von den eigentlichen Abgangszeugnissen d. h. solchen, die nur bei dem wirklichen Abgange von der Schule ertheilt werden, scheiden wir hier die Betrachtung derjenigen aus, welche wiederum vorzugsweise so genannt und den für reif zu höheren (Universitäts-) Studien oder Berufsbeschäftigungen erklärten ertheilt werden; wir sprechen hier nur von dem Werthe und der Bedeutung der übrigen Schulzeugnisse bez. Abgangszeugnisse. Sie alle aber haben sich über die sittliche Haltung, über die bewiesene Theilnahme am Unterricht, den Fleiß, die Anlagen und Kenntnisse des Schülers auszusprechen, mag er unmittelbar von der Schule in einen bestimmten Lebensberuf eintreten, oder zu einer andern Schule übergehen wollen.

In Bezug auf die Abgangszeugnisse überhaupt sind in Preußen die Directoren höherer Lehranstalten nach der Circularverfügung vom 9. Mai 1826 ausdrücklich angewiesen worden, daß sie keinen Schüler einer anderen Schule eher aufnehmen, als bis derselbe von Seiten des Directors der bis dahin von ihm besuchten Schule das erforderliche Zeugnis beigebracht hat. In diesem Zeugnisse muß die Classe, in welcher der betreffende Schüler bei seinem Abgange gewesen ist, und der Grad seiner Kenntnisse und Fähigkeiten, sowie auch alles dasjenige, was sich auf seinen Fleiß und auf seine religiöse und sittliche Bildung bezieht, genau und bestimmt angegeben werden. Die Beachtung dieser Vorschrift ist von den Provincialbehörden in den verschiedenen Provinzen (z. B. in Preußen vom 20. Jan. 1863, in Sachsen vom 24. Septbr. 1859, in Brandenburg vom 13. Mai 1864) in Erinnerung gebracht worden, namentlich in Bezug auf solche Schüler, welche wegen schlechter Aufführung von einer höheren Lehranstalt entfernt worden sind. Diese sollen in eine andere Anstalt derselben Art nicht eher aufgenommen werden, als bis der Dirigent der letzteren mit dem Vorsteher der Anstalt, aus welcher der Schüler entlassen worden ist, nähere Rücksprache über die Ursache der Entfernung und über die Mittel zur Besserung genommen hat.

Daß alle solche Zeugnisse ebenso gewissenhaft und genau ausgestellt werden müßen, als die zuerst besprochenen Censuren oder halb- und vierteljährlichen Zeugnisse, versteht

sich ganz von selbst, im Gegentheil erfordern sie wo möglich eine noch größere Gewissenhaftigkeit und Sorgfalt des Directors und der Lehrer für die Abfassung, weil theils die unmittelbaren Wirkungen derselben viel bedeutender sein können, theils die Mittel fehlen, ein etwa ungenau gefaßtes und nicht vollständig begründetes Urtheil wieder zu ändern oder gut zu machen. Namentlich darf weder etwas tadelnswerthes in Gesinnung oder Verhalten übergangen oder beschönigt, oder Lücken und Unsicherheit in den Kenntnissen verschwiegen oder unklar bezeichnet, noch auch die wirklichen Mängel und Fehler des Schülers übertrieben und zu stark gezeichnet werden. Daraus folgt auch, daß solche Zeugnisse nicht von dem Director allein, sondern ebenfalls von dem Ordinarius und den übrigen Fachlehrern, welche in der betreffenden Classe unterrichten, abgefaßt werden, nämlich so, daß entweder der Ordinarius die Urtheile der betreffenden Lehrer einsammelt und das seinige hinzufügt, das Zeugnis zusammenstellt und dem Director zur Genehmigung bez. Revision vorlegt, oder daß der Director sich die Urtheile der betreffenden Lehrer schriftlich verzeichnen läßt und auf Grund derselben ein Zeugnis ausfertigt.

Von der Bedeutung der Schulzeugnisse für diejenigen, welche zu einer andern Schule überzugehen wünschen, ist oben gelegentlich gesprochen; dieselbe ist nicht geringer für diejenigen, welche sofort von der Schule aus in einen bestimmten Lebensberuf übertreten wollen, sowohl hinsichtlich des sittlichen Verhaltens, wie in Betreff der Kenntnisse, welche auf demselben oder durch dasselbe dem Inhaber bezeugt werden. Denn einmal ist es ein gewißes Maß von Kenntnissen, welches für den Eintritt in den Beruf z. B. eines Landwirths, eines Kaufmanns, ja selbst eines Handwerkers, verlangt wird, so daß die Annahme verweigert wird, wenn dasselbe nicht ausreichend vorhanden zu sein scheint, oder wenigstens die Bedingungen für den Eintritt mehr oder weniger günstig nach dem höheren oder geringeren Grade der Kenntnisse gestellt werden, jedenfalls aber derjenige, dem mehr Kenntnisse bezeugt sind, dem weniger ausgebildeten vorgezogen wird. Sodann und besonders wird von einem solchen Zeugnis oft die Entscheidung über Annahme oder Ablehnung eines jungen Mannes abhängen, je nachdem das Zeugnis sich günstig oder ungünstig über das sittliche Verhalten desselben ausspricht. Es ist ja sehr natürlich, daß ein Zeugnis, welches das Verhalten als unordentlich, unwillfährig, leichtfertig, überhaupt als unzuverläßig bezeichnet, die Annahme bedenklich machen muß, zumal wenn mehrere junge Leute zugleich bei einem Herrn oder Meister ausgebildet werden sollen. Aber auch davon abgesehen, wird ja der ganze Erfolg der Ausbildung durch den Mangel an sittlichem Ernste und an der nöthigen Willenskraft in Frage gestellt.

Von dieser Bedeutung der Abgangs- oder Schulzeugnisse aus hat man dieselben in neuerer Zeit auch bei Volks- (Elementar-) Schulen eingeführt. So soll nach §. 12 einer von der Regierung zu Gumbinnen unter dem 18. Nov. 1829 für die Landschulen des dortigen Regierungsbezirks zusammengestellten Instruction, welche unter dem 22. Juni desselben Jahres von dem Unterrichtsministerium genehmigt wurde, „den Schülern bei der feierlichen Entlassung ein Zeugnis ertheilt werden über Schulbesuch, Fleiß, Verhalten und Fortschritte" und zwar nach einem bestimmten Formulare. Auch in Oesterreich (vgl. V, S. 325) ist bei Trivialschulen, die in der Regel keine Schulzeugnisse austheilen, doch bei Beendigung der gesetzlichen Schulzeit ein solches auszustellen. Bei den Wiederholungs- und Fortbildungsschulen werden Schulzeugnisse nur denjenigen Zöglingen ausgestellt, welche ihrer Schulpflicht vollständig Genüge geleistet haben; sie sollen in der Regel mit denen über den Besuch der Christenlehre verbunden werden. An den Bürgerschulen, wie bei den Gymnasien und allen höheren Schulen ist das Verfahren bei der Ertheilung von Schulzeugnissen dem im Obigen geschilderten gleich. (Vgl. Band V. S. 455 ff.)

In dem Entwurf eines Gesetzes, betreffend die Einrichtung und Erhaltung der öffentlichen Volksschulen in Preußen, lautet Artikel XVIII: „Bei der Entlassung aus der Schule erhält jedes Kind ein kostenfrei auszustellendes Zeugnis, inwieweit dasselbe das Ziel der öffentlichen Volksschule erreicht hat." Motive zu diesem Artikel. „Von der hier vorgesehenen allgemeinen Einführung der Schulzeugnisse und deren allmählich dann

mehr und mehr in Aufnahme kommenden Bedeutung für alle späteren Lebensverhältnisse ist eine besonders gute Rückwirkung auf den Schulbesuch und den Fleiß in der Schule zu erwarten."

Schließlich sind die an die Schulzeugnisse (hauptsächlich Abgangszeugnisse) geknüpften Berechtigungen zu besprechen, theils wegen ihrer Bedeutung und ihres Nutzens überhaupt, theils und besonders wegen ihrer Rückwirkung auf die Schule.

In den meisten Staaten, namentlich aber in Preußen, haben die Schulzeugnisse eine besondere Geltung in öffentlichen Verhältnissen, d. h. sie gewähren nach dem in ihnen dem Inhaber bekundeten Grad von Kenntnissen, von geistiger und sittlicher Bildung besondere Berechtigungen sowohl auf dem Civil- als auch militärischen Gebiete. Alle diese Berechtigungen einzeln aufzuführen, würde über den Zweck dieses Aufsatzes hinausgehen, zumal sie doch nicht für alle deutsche Länder gegeben werden könnten. Für Preußen sind sie zusammengestellt in „Dr. Wiese Verordnungen und Gesetze", Th. I. Berlin 1867. VIII. S. 246—259.*)

Wenn die Erreichung des Ziels einer Anstalt durch eine besondere Prüfung dargethan und durch ein Zeugnis bekundet wird, so ist es auch natürlich, daß an dasselbe sich besondere Berechtigungen anschließen in Wechselwirkung zu denjenigen Forderungen, von welchen die Zulassung zu gewißen Anstalten oder Aemtern abhängig gemacht wird. So stellt §. 33 des Reglements für die Maturitätsprüfungen an Gymnasien in Preußen die Wirkungen zusammen, welche das Zeugnis der Reife in Bezug auf das Universitätsstudium und auf Zulassung zu den Facultäts- und Staatsprüfungen hat, indem es diejenigen Beschäftigungen und Würden nennt, welche ein Zeugnis der Reife (von Gymnasien) erfordern: „Nur die mit dem Zeugnis der Reife Versehenen sollen: 1. auf inländischen Universitäten als Studirende der Theologie, Jurisprudenz und Cameralwissenschaften, der Medicin und Chirurgie und der Philologie angenommen und als solche bei den betreffenden Facultäten inscribirt; 2. zu den Prüfungen behufs der Erlangung einer akademischen Würde bei einer inländischen Facultät; 3. sowie späterhin zu den angeordneten Prüfungen behufs der Anstellung in solchen Staats- und Kirchenämtern, zu welchen ein drei- oder vierjähriges Universitätsstudium nach den bestehenden gesetzlichen Vorschriften erforderlich ist, zugelassen werden." Ebenso wird nach §. 34 desselben Reglements der Genuß von königlichen oder anderweitigen öffentlichen Stipendien und Beneficien, welche an den Besuch der Universität gebunden sind, von dem Bestehen der vorschriftsmäßigen Abiturientenprüfung abhängig gemacht. — Ebenso haben nach einer Verfügung des Ministers für Handel, Gewerbe und öffentliche Arbeiten vom 18. März 1855 §. 12 diejenigen, welche sich dem höheren Baufache widmen und zur Aufnahme in die königl. Bauakademie melden wollen, ein Zeugnis der Reife des Abgangs zur Universität oder (seit dem Nachtrag vom 1. Nov. 1859) ein von einer Realschule erster Ordnung ausgestelltes Abiturientenzeugnis beizubringen. Die Forderungen anderer Anstalten an die Aufzunehmenden wie der Gewerbeakademie, oder anderer Fächer an die zu denselben Zuzulassenden, wie des Bergfaches, Forstfaches, Postfaches u. s. w. werden von Wiese a. a. O. S. 247—251, im militärischen Gebiete S. 251 ff. aufgeführt. — Die Aufführung oder Nachweisung aller dieser Forderungen ist unzweifelhaft für diejenigen, welche sich einem bestimmten Studium oder Berufsfache widmen und die Entscheidung hierüber, wie natürlich, mehr oder weniger von den an dasselbe gestellten Forderungen oder nachzuweisenden Leistungen abhängig machen wollen, sehr angenehm und förderlich. Sie können danach ebensowohl die leiblichen und geistigen Kräfte, die für eine bestimmte Vorbereitung mindestens erforderliche Zeit abmessen, auch die daher erwachsenen Kosten berechnen und manches andere erwägen und bestimmen, was für die günstige Durch-

*) Vgl. d. Art. Preußen Bd. VI, S. 327. Preußen, die Maturitätsprüfung S.351 ff.
Die Red.

führung des Planes erforderlich ist. Ferner werden dadurch diejenigen, welche sich für ein bestimmtes Fach entschieden haben, in den Stand gesetzt, sich genau mit den für den Eintritt in dasselbe oder zur Uebernahme desselben erforderlichen Vorkenntnissen und Zeugnissen zu versehen und überhaupt mit den für dasselbe aufgestellten Bedingungen bekannt zu machen und werden, wenn sie mit einiger Einsicht und Unparteilichkeit sich selbst prüfen, leicht ermessen können, wiefern sie hoffen dürfen, jene Bedingungen zu erfüllen und mit günstigem Erfolge in jenem Fache thätig zu sein. Wie viele Täuschungen würden ohne diese Einrichtung vorkommen! wie viele die gestellten Bedingungen bei einer Prüfung nicht erfüllen und deshalb von der Zulassung oder dem Eintritt in eine Anstalt oder in ein Berufsfach abgewiesen werden müßen! Der daher erwachsende Nachtheil wird nicht allein die getäuschte Hoffnung und die augenblickliche Vereitelung lang gehegter Wünsche sein: wie viele würde es unter den so Abgewiesenen geben, welche ihre Mittel und Kräfte gerade bis zu diesem Zeit- und Zielpuncte berechnet haben, denen es schwer oder unmöglich wird, eine längere Vorbereitung auf die Erreichung dieses Zieles zu verwenden! Es läßt sich aus den Erfahrungen, welche jedesmal bei der Prüfung derjenigen Maturitätsaspiranten gemacht werden, die sich, ohne überhaupt ein Gymnasium oder ohne es durch alle Classen besucht zu haben, vor einer dazu bestimmten Commission ein Zeugnis der Reife für die Universitätsstudien erwerben wollen, mit Zahlen schlagend nachweisen, wie mislich solche Versuche sind, wie der Erfolg schon als ein günstiger angesehen werden muß, wenn die Hälfte das Ziel erreicht, während dies in der Regel nur einem Drittel oder Viertel derselben gelingt. Wenn sie den regelrechten Weg zu dem gewünschten Ziele einschlügen, so würden sie richtiger die Zeit berechnen, sicherer ihre Einrichtungen treffen, besser mit den ihnen zu Gebote stehenden Mitteln haushalten können, oder sie würden rechtzeitig erkennen, daß ihre Kräfte zur Erreichung des Zieles nicht ausreichen oder sie würden von der Verfolgung eines Berufes abstehen, der sich nach den später, leider oft zu spät gemachten Erfahrungen als für sie ungeeignet erweist. — Aber was noch schlimmer ist, und was bei weniger deutlicher Bezeichnung eines gewißen Zieles eintreten wird: wie viele werden, wenn ihre Hoffnungen und Erwartungen das erstemal getäuscht sind, den Muth ganz sinken lassen, den zuerst erwählten Beruf ganz aufgeben, sich in ihrer Niedergeschlagenheit zu einem andern wenden, auch diesen vielleicht nicht recht erfassen, weil sie sich mit ihm weder recht vertraut gemacht, noch gehörig dazu vorbereitet haben, und so überhaupt einen ihren bisherigen Lebensverhältnissen, ihren Neigungen und ihrer Bildung angemessenen Lebenslauf nicht wählen und erreichen und somit entweder ganz zu Grunde gehen, oder doch wenigstens sich in Beschäftigungen verlieren, die weder ihren eigenen Wünschen und Anlagen zusagen, noch auch für das Allgemeine denjenigen Nutzen gewähren, welchen sie in richtig gewählten und geeigneten Verhältnissen hätten schaffen können.

Diesen Uebelständen würde auch dadurch nicht vorgebeugt werden, daß im voraus die Zulassung zu einem Berufe, zu einem Studium, zum Eintritt in eine Anstalt und in einen staatlichen Beruf von dem Bestehen einer Prüfung abhängig gemacht würde, zu derselben aber jeder, der sich meldete, zugelassen, höchstens vielleicht seine sittliche Tüchtigkeit d. h. in diesem Falle seine gesetzliche oder polizeiliche Unbescholtenheit nachzuweisen, aber durchaus keine Rechenschaft über den Gang seiner Bildung, über den bisher genossenen Unterricht und über den Standpunct der von ihm bis dahin erreichten Kenntnisse zu geben hätte. Das Verlangen nach einer solchen Einrichtung wird wohl öfter, ja selbst von einzelnen Schulmännern, von deren längerer Erfahrung man eine weniger abstracte Ansicht erwarten sollte, ausgesprochen, die jetzt bestehende nicht nur als eine ungehörige Bevormundung des Staats über seine Bürger, sondern auch als ein Hindernis für das freie selbständige Studium der Wissenschaften bezeichnet, woher sie dann weiter folgern, daß die Verpflichtung zum Besuche der öffentlichen Schulen, namentlich der Gymnasien für die später dem Studium sich widmenden jungen Leute, aufgehoben und einem jeden überlassen werde, auf welchem Wege er sich seine Bildung verschaffen wolle. Daß

Privatschulen z. B. sich billiger herstellen lassen als öffentliche, ist eine bekannte Thatsache, der indes die ebenso bekannte zur Seite steht, daß sie in der Regel auch weniger befriedigend ihre Aufgabe lösen, schon jetzt, wo ihnen die öffentlichen Anstalten gleichsam als ein Correctiv zur Seite stehen. Was würde erst geschehen, wenn diese letztern nicht mehr in der gesetzlichen Organisation und Beaufsichtigung besondere Berechtigungen und wohlbegründetes Vertrauen genößen? Es würden sich, abgesehen davon, daß sich dasjenige, was mit der Geschichte des Staats und der Schule und mit den staatlichen Einrichtungen überhaupt aufs innigste verknüpft ist, nicht ungestraft beseitigen läßt, auch so viele Nachtheile aus derartigen Veränderungen für einzelne und damit natürlich auch für das allgemeine Wohl ergeben, daß die an die bisherigen Einrichtungen sich in einzelnen Fällen anschließenden Nachtheile gar nicht dagegen in Betracht kommen, namentlich aber würde an die Stelle der bisher mit Recht für sittliche und wissenschaftliche Bildung so allgemein anerkannten Zucht auf preußischen Schulen eine sehr bedenkliche Zerfahrenheit und (sit venia verbo!) Zuchtlosigkeit in der Jugendbildung eintreten, die sehr bald ihre höchst nachtheiligen Wirkungen auch auf andere Verhältnisse im staatlichen und bürgerlichen Leben äußern würde.

Von dieser Seite werden wir also mit vollem Rechte jeden Vorwurf gegen die bestehende Einrichtung abweisen können, sowie jeden Versuch zu einer wesentlichen Aenderung derselben als höchst bedenklich und für die staatlichen und bürgerlichen Verhältnisse nachtheilig bezeichnen müßen. Anders könnte etwa diese Einrichtung anzusehen sein — und wird sie auch häufig angesehen — nach der andern Seite hin, nämlich in ihren Rückwirkungen auf die Schule. Wir werden für diese Untersuchung die einzelnen Kategorien der Zeugnisse etwas genauer zu unterscheiden, am meisten aber unsere Aufmerksamkeit auf die an eine gewiße Classe derselben für den Militärdienst geknüpften Berechtigungen zu richten haben, weil diese am allgemeinsten sich auf alle Schichten der Bevölkerung in Preußen und seitdem das Gesetz vom 9. Dec. 1858 (§§. 126, 130 und 131) auch auf den norddeutschen Bund ausgedehnt ist, auch in den zu diesem gehörenden Ländern beziehen. Es ist nach diesem Gesetze die Berechtigung, als einjähriger Freiwilliger zu dienen, an einen gewißen Bildungsgrad geknüpft. Derselbe kann nachgewiesen werden durch das Bestehen einer Prüfung vor einer dazu eingesetzten Prüfungscommissien, zu der die Anmeldung frühestens im Laufe desjenigen Monats erfolgen darf, in welchem das 17. Lebensjahr zurückgelegt wird, und spätestens bis zum 1. Februar desjenigen Kalenderjahres stattfinden muß, in welchem das 20. Lebensjahr vollendet wird, — oder durch besondere Atteste (Schulzeugnisse). Den Versuch, die erforderliche Qualification nur durch Prüfung zu erproben, hat man aufgeben müßen, theils wegen der zu großen Ungleichheit der zu diesem Zwecke zu Examinirenden, theils und besonders wegen der zu großen Ausdehnung einer solchen Arbeit. Daher ist gesetzlich gestattet, den Nachweis dieser Qualification auch durch Schulzeugnisse zu liefern, nämlich von den auf Universitäten Studirenden, welche von einem norddeutschen Gymnasium mit einem vorschriftsmäßigen Zeugnis der Reife versehen sind, von den Schülern der als vollberechtigt anerkannten norddeutschen Gymnasien und Realschulen I. Ordnung aus den beiden obersten Classen, von den Secundanern jedoch nur, wenn sie dieser Classe mindestens (früher ein halbes, jetzt) ein ganzes Jahr angehört, an allen Unterrichtsgegenständen theilgenommen, sich das bezügliche Pensum gut angeeignet und sich gut betragen haben, von den Schülern der obersten Classe (II.) solcher norddeutschen Progymnasien und höheren Bürgerschulen, welche als einem Gymnasium oder Realschule I. O. in den entsprechenden Classen gleichbedeutend anerkannt sind, wenn sie mindestens ein Jahr der ersten Classe angehört haben u. s. w., von den Schülern der als vollberechtigt anerkannten norddeutschen Realschulen II. Ordnung, welche mindestens ein Jahr der ersten Classe angehört haben u. s. w., von den Schülern der höheren Bürgerschulen, welche das Zeugnis durch eine Abgangsprüfung erlangt haben.

Die nächste Einwirkung, welche von der Ausdehnung dieses Gesetzes auf alle zum norddeutschen Bunde vereinigten Länder ausgegangen ist, hat sich schon in kurzer Zeit

deutlich zu erkennen gegeben in Errichtung neuer oder in weiterer Ausbildung schon bestehender Lehranstalten derjenigen Länder, welche darin zurückgeblieben waren. Wir werden diese Einwirkung unzweifelhaft eine vortheilhafte nennen können, auch ohne die weiteren Ergebnisse dieser Verbesserung von Schulen abzuwarten, — bis jetzt ist dazu die seitdem vergangene Zeit noch zu kurz. In Bezug auf eine andere nachtheilige Wirkung dieser gesetzlichen Berechtigungen werden wir die Erfahrung der preußischen Schulen zu befragen haben, in denen schon seit Jahrzehnten diese Einrichtung — wenn auch mit mannigfachen Modificationen im einzelnen — besteht. Es wird nämlich geklagt, daß die Schulen, namentlich die Gymnasien in der Secunda belästigt und beeinträchtigt werden durch diejenigen Schüler, welche nur um das Zeugnis zur Berechtigung für den einjährigen Militärdienst sich zu erwerben, die Anstalt so lange besuchen, sonst aber schon früher abgegangen sein würden. Weil diese durch kein anderes Interesse mehr auf der Schule zurückgehalten würden, und sich daher gegen den Unterricht gleichgültig zeigten, so würden sie den Lehrern zur Last und gereichten auch den übrigen Schülern zum Hindernis. Nun ist es aber in vielen Fällen durchaus zu bezweifeln, daß die jungen Leute früher abgehen würden, auch wenn kein Berechtigungsschein für den einjährigen Militärdienst durch einen längern Aufenthalt in der Secunda erworben würde. Denn die Eltern würden, wenn diese Berechtigung nicht durch ein Zeugnis, sondern nur durch eine Prüfung vor der dazu bestimmten Commission erlangt werden könnte, ihre Söhne nicht eher von der Schule fortnehmen, als bis sie sicher wären, daß diese die Prüfung bestehen und sich dadurch die gewünschte Berechtigung erwerben würden. Unter solchen Umständen wäre aber der nachtheilige Einfluß dieser Schüler entschieden viel bedeutender, weil dann der Halt und Antrieb zu einem eifrigen Lernen und Aufmerken, welcher in der Aussicht auf die Gewinnung eines guten Zeugnisses offenbar enthalten ist, wegfällt, die Eltern aber den Standpunct der erlangten Kenntnisse ihrer Söhne nicht so genau zu prüfen und zu beurtheilen im Stande sind, als die Lehrer, und ihn höchstens nach der Zeit des Aufenthaltes in der betreffenden Classe beurtheilen können, während sie jetzt sich leicht durch Nachfrage bei den Lehrern darüber Auskunft zu verschaffen vermögen, wann sich der Sohn auf ein entsprechendes Zeugnis Hoffnung machen dürfe. — Jedenfalls wurden die Uebelstände, welche jetzt hervorgehoben und jener Einrichtung zugeschrieben werden, sich nicht mindern, wenn auch die Ertheilung von Berechtigungsscheinen wegfiele, und die Prüfung ganz unabhängig von dem Schulbesuche vorgenommen würde. Daß für höhere Lehranstalten manche Uebelstände und Belästigungen durch diejenigen Schüler erwachsen, welche die Anstalt nicht ganz durchmachen und daher das Ziel derselben nicht erreichen, ist ja unleugbar; werden aber dieselben jemals beseitigt werden, werden sich jemals Anstalten, deren Cursus sich über eine Reihe von 6 bis 9 Jahren erstreckt, einrichten lassen, auf welchen die Schüler von der untersten bis zur obersten verbleiben? Und werden nicht auch unter denen, welche wirklich diesen Cursus durchmachen, oder wenigstens die oberste Classe während der vorschriftsmäßigen Zeit besuchen, sich immer einige finden, welche doch das Ziel nicht vollständig erreichen, d. h. das Zeugnis der vollen Reife nicht erlangen, sei es aus Mangel an körperlichen oder an geistigen Kräften? Und werden diese der Anstalt weniger zur Last fallen als diejenigen, welche schon früher dieselbe verlassen?

Fassen wir aber jetzt nur diejenigen allein ins Auge, welche mit dem Zeugnis der Berechtigung für den einjährigen Miljtärdienst aus Secunda der Gymnasien oder Realschulen I. Classe, denen diese Art Schüler besonders zur Last gereichen sollen, abgehen, so werden nach amtlichen Ausweisen von höheren Lehranstalten mit strenger Zucht und Ordnung nicht so häufig Klagen geäußert, als gewöhnlich angenommen wird. Ferner läßt sich ebenso statistisch nachweisen, daß die Zahl der des Militärzeugnisses wegen länger auf der Schule verweilenden Schüler nicht größer ist, als die schon aus Tertia und Quarta zu einem bürgerlichen Berufe abgehenden, ja daß auf Realschulen die Zahl der letzteren die der ersteren nicht unbedeutend überwiegt. Daher ist doch mindestens der

Schluß berechtigt, daß die Rücksicht auf das Militärzeugnis keineswegs so entscheidend wirkt, als gewöhnlich angenommen wird; denn der Tertianer würde doch sonst lieber noch die anderthalb oder zwei Jahre, auf welche er seinen Schulbesuch noch auszudehnen hätte, auf der Schule zur Erweiterung seiner Kenntnisse verwenden, als nachher die gleiche Zeit dem Militärdienst hinzufügen. Die Frage haben wir hierbei natürlich nicht zu erörtern, wie weit es gerecht oder billig oder auch nur zweckmäßig ist, die Berechtigung für den einjährigen Militärdienst von einer gewißen geistigen Bildung und von gewißen Kenntnissen abhängig zu machen.

Weniger Bedenken werden in der Regel in Betreff der übrigen an einen gewißen Grad von Kenntnissen geknüpften Berechtigungen erhoben. Dies hat seinen Grund zum Theil wohl in dem Umstande, daß die Vortheile der so klar und bestimmt hingestellten Forderungen für die Zulassung zu einem gewißen Berufsfache, wie dies durch Bezeichnung der Classe einer höhern Lehranstalt geschieht, einleuchtend sind: denn der Standpunct der bei Schülern der einzelnen Classen höherer Lehranstalten vorauszusetzenden Kenntnisse ist im wesentlichen derselbe und allgemein bekannt oder kann leicht erkundet werden. Zum Theil werden aber auch sicherlich deshalb mehr Klagen über die an die Militärverhältnisse sich knüpfenden Forderungen laut, weil sie mit wenigen Ausnahmen alle gleichmäßig treffen, während die für andere Verhältnisse oder Fächer aufgestellten Forderungen nur den einen oder den andern, stets nur einzelne wenige treffen. Wie willkommen es aber jedem, der sich für ein bestimmtes Berufsfach entscheiden will, oder für seine Angehörigen, die darüber Beschluß fassen wollen, sein muß, durch Hinweis auf einen bestimmten Grad von Schulkenntnissen, die als Vorbereitung gefordert werden, sowohl das Maß derselben überhaupt erkennen, als auch danach ungefähr die Länge der Zeit, welche zur Erwerbung derselben erforderlich ist, berechnen zu können, liegt so klar zu Tage, daß es einer weiteren Beleuchtung dieses Punctes nicht bedarf. Diejenigen aber, welche es als einen großen Mangel oder Nachtheil hervorheben, daß junge Leute vor Absolvirung des vollständigen Cursus einer Lehranstalt diese verlassen, vergessen, daß alle menschlichen Einrichtungen und Erstrebungen niemals absolut vollkommen sind, daß die gesteckten Ziele stets nur annähernd erreicht werden; sie vergessen noch viel mehr, daß auf mehrere Jahre voraus die Entwicklung der menschlichen Anlagen und Neigungen nicht berechnet werden kann. Das versuchen aber offenbar alle diejenigen, welche verlangen, daß eine Anstalt, beispielsweise ein Gymnasium, nur von solchen, die auch das Ziel desselben erreichen und dies durch Bestehen der Abiturientenprüfung bekunden, besucht werden solle, die also streng genommen die Entscheidung über den künftigen Beruf schon mit dem 9. oder 10. Lebensjahr fordern und eine spätere Aenderung desselben für einen Uebelstand halten. — Wie fern aber eine Anstalt in der Verfolgung ihrer Zwecke dadurch beeinträchtigt werde, daß ein Zögling, der das Ziel einer Classe z. B. Tertia erreicht hat, dieselbe verläßt, ist wirklich durchaus nicht zu erkennen. Wäre er in diesem Falle nach Secunda versetzt, so würde er die Tertia ebenfalls verlassen haben, daß er aber in die Secunda nicht eintritt, muß doch für diese Classe an sich auch gleichgültig sein; die Zahl kann hierbei nicht entscheiden. Wenn aber dabei eingeworfen wird, der betreffende Schüler werde in Hinsicht auf seinen baldigen ihm schon bekannten Abgang nicht mehr so eifrig lernen und sich am Unterricht betheiligen, wenigstens nicht an denjenigen Objecten, von denen er in seinem Berufe später keine unmittelbare Anwendung machen zu können erwartet: so sind das Voraussetzungen, welche durch die Erfahrungen des täglichen Lebens vielfach als irrig dargethan werden. Ein pflichtgetreuer Schüler arbeitet auch bis zum letzten Augenblick, wie er es gewohnt gewesen ist; ein weniger pflichtgetreuer und träger Schüler fördert die Zwecke der Anstalt bezüglich einer bestimmten Classe dadurch nicht mehr, daß er jedenfalls bis zur Versetzung in die nächsthöhere in der Classe verbleibt. Wenn aber ein anderer, der den ganzen Cursus durchzumachen bestimmt war, wegen Faulheit oder Verflüchtigung und Abschwächung seiner geistigen Kräfte früher fortgenommen werden muß, so sind das Folgen der menschlichen Unvollkommenheiten, die

getragen werden müßen und ebensowenig zu ändern sind, als die menschliche Natur selbst. — Unseres Erachtens stehen also die Nachtheile, welche etwa hie und da aus diesen gesetzlichen Einrichtungen für die Schule entstehen können, in gar keinem Verhältnisse zu den unleugbar daher erwachsenden Vortheilen.

Näher eingehen wollen wir indes noch auf einen Nachtheil, der mit einer gewißen Begründung aus dem vorzeitigen Verlassen der Schule hervorgehen, also auch durch jene Einrichtungen veranlaßt werden soll, insofern um dieser Berechtigungen willen höhere Schulen besucht, aber schon vor Vollendung des Curses verlassen werden. Nun ist es ja unleugbar, daß in einer wohlorganisirten Schule alle Einrichtungen von der untersten bis zur obersten Classe mit Rücksicht auf das Ziel derselben getroffen sind und dem sichern Erreichen desselben dienen sollen, daß folglich manches in den unteren Classen nur darum gelernt wird, weil es zur sichern Grundlage für die später zu erwerbenden Kenntnisse erforderlich erscheint, nicht weil es an sich Zweck ist. Daraus kann weiter mit Recht gefolgert werden, daß derjenige Schüler, welcher die Anstalt vor Vollendung des Cursus verläßt, manches an sich weniger nöthige oder gar unnöthige erlernt hat, weil er nicht bis zu dem Puncte vorgeschritten ist, auf dem jenes zur Anwendung kam. Indes ein bedeutender Nachtheil wird dies für den einzelnen Schüler nicht sein, zumal einige Verwendung des in den früheren Classen Erlernten jedenfalls in den zunächst höheren vorkommen wird; für die Schule und ihre Wirksamkeit aber wird daher nur dann ein Nachtheil erwachsen, wenn eine Mehrheit der Schüler diesen Weg gienge und das Ziel derselben nicht erreichte. — Es wird hierbei wesentlich darauf ankommen, daß der ganze Unterricht in geistig anregender Weise ertheilt und die Jugend von demselben angezogen und ergriffen wird, so daß sie aus Freude am Lernen und am Gegenstande lernt, nicht aus Berechnung, nicht aus Rücksicht auf den späteren Beruf oder die spätere Verwendbarkeit des Erlernten, daß ferner eine solche sittliche Zucht in der ganzen Schule herrscht, daß die einzelnen vom Gefühl der Pflicht erfüllt lernen, weil es ihre Aufgabe ist, und arbeiten, was ihnen aufgetragen wird, darum, weil es ihnen aufgetragen wird.

Unseres Erachtens liegt also in dieser Einrichtung selbst im allgemeinen keine Veranlassung zu einer nachtheiligen Rückwirkung auf die Schule, und wenn eine solche in einzelnen Fällen oder in manchen Schulen hervortritt, so ist sie gegenüber den daraus erwachsenden Vortheilen leicht zu tragen, läßt sich auch gewiß durch eine zweckmäßige und besonders energische Handhabung der Disciplin auf ein Minimum zurückdrängen. Die verschiedenen Abstufungen der Berufsarten im staatlichen und bürgerlichen Leben erfordern verschiedene Bildungsgrade: wollte man diesen auf den für allgemeine Bildung und Erziehung bestimmten Lehranstalten nicht genügen d. h. den betreffenden jungen Leuten nicht gestatten, die erforderliche Bildung auf den allgemeinen Bildungsanstalten sich zu erwerben, so würde man genöthigt werden, für die einzelnen Berufsfächer Berufs- oder Fachschulen zu errichten, und im ganzen statt der bisher gepflegten und erreichten allgemeinen Bildung die Verbreitung einer einseitigen Fachbildung begünstigen, gewiß nicht zum Segen der Menschheit und zur Förderung des öffentlichen Wohls. Im Gegentheil wird es um das letztere um so besser stehen, je weiter die allgemeine dem Wesen und der Aufgabe des Menschen entsprechende Bildung auch unter denen verbreitet ist, die sich besonderen Berufsarten und Fächern widmen.*) **Gottschick.**

*) Vgl. die behutsame Abwägung der in dieser immerhin schwierigen Frage sich entgegenstehenden Momente in dem oben citirten Artikel von Wiese Bd. VI, S. 351 ff. Auch wir erkennen in der Einwendung Bäumleins (a. a. O.), das Schreckbild der Schlußprüfungen habe die Liebe zu den Wissenschaften erkältet, die Spontaneität der Geistesbildung bei der Jugend herabgedrückt, wofür jetzt besonders das Gedächtnis cultivirt und dem strebenden Geiste eine unerträgliche Last aufgebürdet werde — einige Wahrheit, welche Beachtung verdient. Allein solche Sätze könnten consequent verfolgt zu weit führen. Die Motive des Fleißes und wissenschaftlichen Strebens sind wohl im allgemeinen bei der Jugend gemischter Art, neben den edlen und reinsten auch weniger edle, sogar unlautere; die reinen zur Alleinherrschaft zu bringen ist eine Aufgabe, mit welcher

Schulzucht. Zucht leitet sich ab von Ziehen. Sie ist — im pädagogischen Sinne genommen — das Ziehen des Kindes aus seiner Hülflosigkeit, Schwachheit und Unerfahrenheit heraus in Stärke und Festigkeit, in Einsicht und Klarheit, in freie Selbstbestimmung zu dem, was es soll; oder — um die Sache in christlichem Ausdrucke zu fassen — das Ziehen des Kindes aus einem von der Sünde getrübten und gebundenen Eigenleben heraus in die Freiheit der Gotteskinder. So gefaßt fällt aber das Ziehen in der That mit dem in Eins zusammen, was wir sonst Erziehen, Erziehung nennen, und Erziehung und Zucht würden sich somit decken, wie denn auch die Volkssprache die Erziehung der Kinder mit dem runden Ausdruck Kinderzucht bezeichnet. Auch Palmer faßt die Zucht als den realen Grundbegriff der christlichen Erziehung und Erziehungslehre. So würde denn Schulzucht alles das befassen, was von der Schule zum Auferziehen der Jugend in Beziehung auf ihren Geist und ihr sittliches Leben geschehen kann und soll.

Andererseits gemahnt uns aber das Wort Zucht doch wieder an eine erziehende Thätigkeit im engeren Sinne, an eine Handhabung gewißer Gesetze und Ordnungen, an Gewöhnen zum Guten und Entwöhnen vom Bösen, das sich dem Ganzen der Erziehung nur als ein Theil unterordnet. So könnten wir denn auch Schulerziehung und Schulzucht unterscheiden. Die Schulerziehung befaßte das Ganze aller der Schule zukommenden Erziehungsthätigkeiten, und Schulzucht einen Theil derselben. Zeller redet in seinen Lehren der Erfahrung zuerst „von der Schulzucht im allgemeinen oder von der Schulerziehung," und setzt dieser „die Schulzucht in besonderem Sinn oder die Schuldisciplin" gegenüber. Indes Zucht und Disciplin ist im Grunde dieselbe Pflanze, nur aus verschiedenem Sprachboden erwachsen. Die Sache aber, die er damit meint, ist klar. Die Schulzucht hat es einerseits mit derjenigen Zucht oder Erziehungsarbeit zu thun, die auch der häuslichen Erziehung angehört; dann aber auch mit einer solchen, die eben der Schule als solcher eigen ist. Die Kinder, welche zur Schule kommen, sind keine anderen Wesen, als die Kinder des Hauses. Sie tragen, wie denselben Leib, so auch dasselbe Herz mit allen Arten und Unarten in die Schule. Der Lehrer kann auch nicht einen Schnitt durch ihre Existenz machen und etwa sagen: Ich habe es mit dem Schüler zu thun; der übrige Mensch, der Zögling, geht mich nichts an; da sehe Vater und Mutter zu! Nein, er muß das Kind als ganzen Menschen nehmen und ihm für die Zeit, die es in der Schule unter seinen Augen zubringt, soweit er es vermag, Vater sein. Er ist der Schulvater, jener der Haus-

der gewöhnliche Mensch in diesem Leben nie ganz fertig wird. Soll man also den Fleiß tadeln, wenn er nicht ausschließlich aus der Liebe zur Wissenschaft u. s. f. hervorgeht? wenn der Blick auf eine erwünschte praktische Folge ein mitwirkender Factor ist? Nach unserer Ansicht folgt aus jenen Beobachtungen nur so viel, daß der Lehrer jene reine Liebe in den Jünglingen vorzugsweise durch die in ihm selbst liegende Liebe zur Wahrheit zu entzünden, die Wissenschaft, in welche er einführen soll, in ihrer Herrlichkeit ihrem Geist und Gemüth nahe zu legen sich bemühen soll. Wie wir auch die 4/5 oder 5/6 der Schüler unserer Gymnasien, die nur bis zum Confirmationsalter bei uns bleiben, nicht entlassen möchten, ohne sie soviel an uns ist in den Geist der höheren Bildung eingetaucht zu haben, so wollen wir auch in denen, welchen es vielleicht zunächst um das Zeugnis für den einjährigen Kriegsdienst zu thun ist, noch andere Triebfedern anzuregen suchen, in dem getrosten Glauben, daß auch in den am meisten auf das Materielle gerichteten Zeiten der göttliche Funke der höheren Interessen in jedem jungen Herzen schläft und unter günstigen Verhältnissen geweckt werden kann; nur muß der Erzieher und Lehrer die Flammen auf dem eigenen Herde zu pflegen nicht ablassen. Aber auch die Schlußprüfungen selbst müßen wir unablässig von allen denjenigen Einrichtungen zu reinigen suchen, bei welchen eine banausische Vorbereitung gedeihen kann, so daß der Jüngling sich sagen darf: was ich aus Lust am Wahren und Schönen arbeite und womit ich das Sehnen meines Geistes nach immer hellerem Lichte und tieferem Eindringen in die Schätze der inneren Welt zu befriedigen suche, das wird auch am Ziel der Studienlaufbahn nur hervorzutreten brauchen, um mich zum Betreten höherer Stufen zu legitimiren.

Die Red.

vater. Daraus erwachsen ihm allgemeine Pflichten der Erziehung und die Schulzucht erweitert sich wirklich zur Schulerziehung. Schleiermacher findet in seiner Erziehungslehre schon die Frage, ob die Schule bloß Unterrichtsanstalt sein solle, oder auch Erziehungsanstalt im engeren Sinne des Worts, verwunderlich und erklärt später: „davon kann gar nicht die Rede sein, daß die Schule nicht auch Erziehungsanstalt sei." — Aber die Schule hat doch wieder ein so eigenthümliches Leben, das Zusammensein und Zusammenleben und Lernen von vielen gleichalterigen Kindern bringt wiederum so eigenthümliche Erscheinungen, daß auch die Aufgabe des Lehrers und Erziehers in der Schule sich eigenthümlich gestaltet. „Die Schule," sagt Schleiermacher (S. 364), „hat nicht nur Kräfte und Fertigkeiten zu wecken und zu üben, sondern auch die Gesinnung zu entwickeln, insofern diese aus einem gemeinschaftlichen Leben hervorgeht." So kommt es denn auch zu einer Zucht, die eben durch das Wesen und Leben der Schule hervorgerufen wird, als einer Schulzucht im engeren oder besonderen Sinne. Die erstere ist die Erziehung, die im Hause begonnen und gehandhabt, in der Schule nicht aufhört, sondern sich fortsetzt; die andere ist die Erziehung, die von der Eigenthümlichkeit der Schule als einer Lebensgemeinschaft bedingt und bestimmt ist.

Fassen wir zuerst ins Auge die Schulzucht im weiteren Sinne oder die Schulerziehung.

Was ist ihre Aufgabe?

Sie ist im Wesen keine andere als die des Hauses. Die Schule ist kein selbständiger Organismus, der sich unabhängig und für sich neben die Kinderzucht des Hauses stellte. Die Schule ist nur Dienerin des erziehenden Hauses. Wer Zeit und Zeug dazu hat, erzieht und unterrichtet seine Kinder selbst. Wer das nicht hat, dafür aber Geld, der nimmt sich Lehrer und Gouvernante ins Haus. Wer auch das nicht hat, oder es nicht dazu anlegen will, der schickt sein Kind in die Schule. Diese bietet Lehrer für alle. Kirche und Staat reichen dazu in ihrem eigenen Interesse die Hand, ziehen aber billig auch die Gemeindekassen und die Seckel der Eltern in Betheiligung. Die Schule ist somit Dienerin, der Lehrer Diener, „Schuldiener", und seitdem der höchste Herr (Matth. 20, 28) sich selbst als Diener erklärt und die in Liebe Dienenden als die eigentlichen Gewaltigen in der Welt bezeichnet hat (Matth. 20, 26), ist das für Schule und Lehrer — wir sagen das gewißen Hochgedanken der Lehrerwelt gegenüber — zwar — wenn man will, eine Herabsetzung, aber doch keine Unehre. Je ähnlicher dem Herrn, der mit Wort und Geist und Leben die Welt durchherrscht, desto herrlicher.

Ist dem aber so, dann tritt die Schule auch wirklich nur mit ihrer Thätigkeit in die Erziehung des Hauses ein, nimmt das Werk desselben auf und setzt es in ihrer Weise fort, wie etwa in der sixtinischen Kapelle zu Rom die langen schwellenden Töne eines Palestrina von je einem zweiten Sänger aufgenommen und fortgeführt werden, wenn dem ersten Kraft und Athem ausgeht. Dies Gleichnis gilt freilich eben nur dem Aufnehmen und Fortführen; die Art des Tones wird in der Schule vielfach eine andere sein. Hier wird die Erziehung des Hauses wesentlich erweitert, ergänzt, in vielen Fällen, wo das Haus eigentlich gar keine seelenpflegende Erziehung bietet, ersetzt. Durch das Zusammensein vieler meist gleichalterigen Kinder, die aus verschiedenen Häusern hier sich zu gleichen Zwecken vereinigen, gestaltet sich aber natürlich auch die hier zu übende Zucht wieder eigenthümlich, und so wird eben aus der Hauses- und Familien- eine Schulzucht. Namentlich tritt hier der große und wichtige Bestandtheil der Erziehung in den Vordergrund, der Unterricht in allen den wissenswerthen Fächern, welche zur Bildung unserer Jugend in niederen und höheren Schulen gerechnet werden. Wir verwahren uns aber hier schon gegen die Auffassung des Unterrichts, als sei er etwas von der sittlichen Erziehung unabhängiges, als genüge es, nur Kenntnisse und Fertigkeiten, Wissen und Uebung zu verschaffen, ohne nach sittlicher Richtung des Willens, nach Herz und Gemüth zu fragen. Das wäre Abrichterei, aber nicht Lehre und Bildung. „Ist der Geist, sagt

Schrader (Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschule S. 93), ein einheitliches Wesen, dessen einzelne Entfaltungsformen sich in stetem Wechselspiel fördern und an und durcheinander entwickeln, und dessen oberste oder bestimmende Form, der Wille, zu dem Handeln in nächster Beziehung steht, so darf das Ziel der Gesammterziehung schließlich bei keinem scheinbar noch so vereinzelten Unterrichtszweige außer Acht gelassen werden."

Wie man daher auch die Aufgabe und den letzten Zweck der Erziehung fassen und formuliren mag: als Gottähnlichkeit, als Erneuerung des göttlichen Ebenbildes im Menschen, als Führung zur Freiheit der Kinder Gottes oder zur Schule des heiligen Geistes, oder allgemeiner: zur sittlichen Freiheit, oder auch nur (mit Fichte) zur wahren Religion, oder (mit Hegel) zur Sittlichkeit überhaupt („Pädagogik ist die Kunst, den Menschen sittlich zu machen"); in jedem Falle hat sich die Schule, die hohe wie die niedere, das Gymnasium wie die Realschule, an dieser Aufgabe zu betheiligen. Sie hat auch ihrerseits das Ziel, das jeder christlich verständige Vater für seine Kinder ins Auge gefaßt hat, zu verfolgen. Schulzucht ist demnach die in die Schule verlegte, von dieser aufgenommene und in ihrer Weise fortgeführte Erziehung.

Mit dieser Stellung ist ihr auch zugleich ihre Aufgabe gestellt.

Fragen wir nun nach der Art und Weise, wie diese allgemeine Aufgabe der Schulzucht gelöst werden möge, so unterscheiden wir hier eine positive und negative Thätigkeit derselben. Zu der positiven wird alles zu rechnen sein, was von Seiten der Schule durch die darin wirkenden Personen und Ordnungen geschieht, um Sinn und Willen der Schulzöglinge für das Gute zu gewinnen und zu gewöhnen, und sie zum freien Gehorsam gegen göttliches und menschliches Gesetz zu ziehen. Zu der negativen Schulzucht dagegen wird alles das zu zählen sein, womit die Schule der sittlichen Gebundenheit und der daraus entspringenden Thorheit und Sünde wehrend, beschränkend, strafend und zurechtweisend entgegentritt.

I. Positive Schulzucht. Hier tritt vor allem in den Vordergrund die Person des Lehrers. Die Wahrheit ist kinderfaßlich: was einer selbst nicht kann und versteht, das kann er auch nicht lehren. Ziehen setzt voraus, daß der Ziehende da seinen Stand habe, wohin der andere gezogen werden soll. Leben kann nur durch Leben erzeugt werden. Wer Menschenkinder zur Furcht Gottes ziehen will, muß selbst Gott fürchten. Wer sie zur Liebe Gottes führen will, muß selbst in der Liebe Gottes stehen. Wer Gehorsam verlangt, muß selbst seinem Herrn gehorchen, und so mit allen anderen Tugenden, zu denen die Jugend gezogen werden soll. Es ist bald gesagt: „Thut nach meinen Worten, aber nicht nach meinen Werken"; aber die Jugend achtet eben mehr auf die Werke als auf die Worte. „Worte lehren, Beispiele ziehen"; denn bloße Lehrworte ohne Leben sind eben leere Worte und in der Regel kraftlos. Die Worte verfliegen gar leicht im Geist und Gemüthe der Jugend; der Eindruck der Persönlichkeit, den sie vom Lehrer bekommt, bleibt, und wirkt noch nach Jahren fort.

Das nächstliegende Gebiet, auf dem sich nun die Persönlichkeit des Lehrers geltend machen kann und soll, ist der Unterricht. Die Art, wie dieser ertheilt wird, ist für die Schüler von großem Einfluß. Einmal kann der Ernst, mit dem der Lehrer seines Amtes wartet, die Treue, die Gewissenhaftigkeit, die er in der Führung desselben beweist, die eifrige und hinwiederum geduldige Bemühung um die Förderung aller der ihm befohlenen jungen Leute von Seiten des Lehrers auf die Schüler nicht ohne sittlichen Einfluß bleiben. Die Arbeit des Lehrers vor den Augen der Schüler ist ein Stück Leben, eine fortgehende That und damit ein Zeugnis für dieselben. Die nachhaltende Treue des Lehrers muß auch die Schüler mit einer gewißen Achtung erfüllen, die ihm und mehr und mehr auch den Gegenständen, denen das Amt gilt, die Herzen wenigstens der besseren Schüler gewinnt — und damit ist schon viel gewonnen, — während umgekehrt der Mangel an Ernst und Treue, die Oberflächlichkeit oder die Leidenschaftlichkeit und Ungeduld von Seiten des Lehrers ihm auch die Herzen der Schüler entfremden, sie zur

Kritik herausfordern, auch keine Liebe zu den von ihm betriebenen Lehrgegenständen aufkommen lassen und so der Jugend die so wichtige Achtung, Ehrfurcht und vertrauensvolle Hingebung rauben.

Dann aber hat die Art, wie der Unterricht betrieben wird, für die Schulen unmittelbar eine große Bedeutung dadurch, daß der tüchtige Lehrer stets darauf bedacht ist, die Schüler in geistiger Thätigkeit, in gehöriger Spannung und Theilnahme zu erhalten, ihr Denken, ihr Urtheil anzuregen und zu üben und ihnen die Wissensstoffe lebendig zu vermitteln. Das eigentliche Wissen und Erkennen kann nun einmal nicht bloß mechanisch mitgetheilt werden; der junge Geist muß selbst seine Fangarme ausstrecken und das, was ihm Nahrung bietet, an sich ziehen. Daß er das aber thue, daß er eigenes Interesse an dem ihm zuerst nur äußerlich gegenüberstehenden Gegenstande gewinne, ihn in sich sauge und geistig verarbeite, das muß des Lehrers beständiges Anliegen sein. So vor allem wird der Unterricht anziehend und erziehend und zu einer beständigen Geisteszucht.

Dieser in die Sache eingehende Ernst setzt bei dem Schüler eine ebenso gespannte Aufmerksamkeit voraus. Im Aufmerken thun sich die Sinne der Seele auf, ihr Auge für das gebotene Licht, ihr Mund für die gereichte Nahrung. Der aufmerksame Schüler verhält sich zunächst rein empfangend. Ein scharfes Aufmerken auf alles, was um denselben herum vorgeht, gehört überhaupt zur Eigenthümlichkeit des jungen Geistes. Je weniger sich das Leben desselben concentrirt hat, desto lebhafter fahren die Sinne aus nach dem, was von außen gebracht wird. Aber es sind zunächst die sinnlichen Dinge, die diese Sinne in Anspruch nehmen. Des Lehrers Aufgabe ist es nun, diesem Merken auf alle Vorgänge eine Richtung auch auf un- und übersinnliche, auf geistige und geistliche Dinge zu geben. Eine Hauptkunst der Geisteszucht ist nun für den Lehrer die Kunst, die Unterrichtsstoffe dem Schüler genießbar und mundgerecht zu machen. Ein selbst aufmerksamer Lehrer merkt bald, ob seine Rede „fähet", ob seine Schüler wirklich Nahrung darin finden und sich angezogen fühlen oder nicht. Er merkt das geistige Ohrenspitzen oder Ohrenhängenlassen und darin liegt für den ernsten treuen Lehrer eine Mahnung, den Schülern immer etwas sie wirklich nährendes, etwas wirklich wissens- und merkenswerthes zu bieten, und das in einer für sie faßlichen Form. Das setzt gründliche Vorbereitung und Ueberlegung voraus, wie man immer die Sache am anziehendsten vorstellen, am besten angreifen möge. Selbst der große Lehrmeister Jesus fragt sich: „Wem wollen wir das Reich Gottes vergleichen? und durch welches Gleichnis wollen wir es vorbilden?" (Marc. 4, 30). Wer seine Schüler so zieht, daß sie während des Unterrichts alles störende und zerstreuende sich fern zu halten und ihren ganzen Sinn auf den vorliegenden Gegenstand zu richten vermögen, der hat ein gutes Stück der positiven Schulzucht geübt, die wir im Auge haben. Newton spricht sehr bescheiden von seiner natürlichen Begabung. Eines aber rühmt er von sich: daß er von Jugend an auf alles, was ihm vorkam, aufmerksam gewesen sei. Daß dieser Sinn des Aufmerkens eine sehr werthvolle Gabe gewesen sei, beweist der weitere Gang des Mannes, der später durch die glückliche Entwicklung derselben im Stande war, den Gestirnen das Geheimnis ihrer Bewegung abzulauschen. Er läßt sich nur bei wenigen in solcher Schärfe voraussetzen. In der Regel ist es an dem Lehrer, die Aufmerksamkeit der Schüler in vorgedachter Weise zu wecken und zu pflegen.

Verhält sich aber der Schüler bei der Aufmerksamkeit vorzugsweise aufnehmend, so wird dies anders, wenn das Reden an ihn kommt. Aber auch die Kunst, den aufmerkenden Schüler zum redenden zu machen und ihn zu richtiger Rede zu ziehen, ist ein nicht unwichtiges Stück derjenigen Schulzucht, bei der die Person des Lehrers wesentlich betheiligt ist. Es giebt auch eine Zucht in Fragen und Antworten, die Redezucht in der Schule.

Der Schüler rede während des Unterrichts nie ohne Beruf; er schweige bis zur rechten Zeit. Aber es sei auch die Frage des Lehrers klar, rund, den Kräften der Schüler

angemessen und beantwortbar. Die Antwort geschehe immer nur von dem dazu berufenen. Massenantworten ohne Beruf (denn sie können auch verlangt werden) sind Versündigungen an der guten Schulzucht. Hören, denken, sich durch ein bestimmtes Zeichen zur Antwort melden und dann warten bis zur Aufforderung durch den Lehrer, das ist in dieser Beziehung feine Schulzucht; die Antworten in beliebiger Masse dagegen sind wahre Schulunzucht, bei der die Schüler zugleich um alle sachlichen und formellen Vortheile, die eine klare, sprachrichtige, sachgemäße Antwort bringt, betrogen werden. Eine Schule ohne Zucht der Rede ist meist eine schlechte Schule, der es auch nach andern Seiten hin fehlt. Es giebt keine durchgebildete Schule, hohe oder niedere, ohne eine Zucht der Rede. Wir rechnen zu dieser Zucht der Rede auch das Antworten in schriftdeutschem Ausdruck, einen Umstand, der besonders in der Volksschule von Gewicht sein dürfte. Die Mundarten haben ihr tiefgegründetes Recht in unserer deutschen Sprache. Nun sich aber die verschiedenen deutschen Stämme zu éiner allen verständlichen Schriftsprache hindurch gerungen haben, soll auch die Schule als eine Stätte der Bildung die Ausdrucksweise in dieser über den Mundarten stehenden Sprache pflegen. Es kostet besonders das Kind aus dem niederen Volk eine Verleugnung; allein gerade in dieser liegt von vorneherein schon ein sittliches Moment. Die deutsche Schriftsprache ist die Amtssprache im Staat und in der Kirche. Sie sei es auch in der Schule. Wir schweigen davon, daß die Pflege des schriftdeutschen Ausdrucks der Volksschule durch die Uebung im Uebertragen des gewohnten mundartlichen Ausdrucks in den schriftdeutschen, gewißermaßen Uebersetzungsarbeit, etwas von den Vortheilen zuwendet, deren sich die Schüler höherer Anstalten im Lernen fremder Sprachen erfreuen. Außer der Schule und im bloß persönlichen Umgang mit dem Lehrer mag der Schüler ganz gemüthlich reden, wie ihm „der Schnabel gewachsen ist". Die Mundart wird sich drum auch im schriftdeutschen Sprechen nicht ganz verleugnen, und braucht es auch nicht; Schwaben, Franken, Sachsen, Hannoveraner werden sich im Aussprechen von Vocalen und Consonanten doch kenntlich machen. Denn ein allgemeines Deutsch giebt es bis jetzt so wenig als ein allgemeines Deutschland, und wird auch durch ein solches nicht herbeigeführt werden. Nur daß der Lehrer auch hierin mit seinem eigenen Beispiele vorangehe! — eine Mahnung, die besonders dem schwäbischen Idiom und der schwäbischen „Gemüthlichkeit" gegenüber nicht überflüßig sein dürfte.

An diese Zucht der Selbstbeherrschung in schweigendem Aufmerken und besonnenem Reden schließt sich die Zucht der ernsten Arbeit in der Schule und für dieselbe. Der Schüler lerne sich, wie während des Unterrichts, so auch bei seinen Arbeiten in und außer der Schule zusammennehmen, seine Kraft aufbieten und anstrengen. Er lerne seine Arbeiten als eine hochwichtige Sache behandeln. Sie sind seine Amtsgeschäfte. Das fortdauernde Bestreben, die vorliegenden Arbeiten, es seien mündliche oder schriftliche, durch Aufbietung aller Kräfte möglichst vollkommen und sorgfältig zu besorgen, ist der Fleiß, bekanntlich eine Haupttugend des Schülers (s. d. Art.); er ist die auf die Arbeit übertragene Aufmerksamkeit, — die diligentia, welche das aufgegebene Geschäft mit liebender Sorgfalt verrichtet. Der Lehrer, der weiß, was er will, wird fest und consequent darauf dringen, daß der Schüler immer sein Bestes, sein Möglichstes thue. Wer sich flüchtige, wohl gar unsauber hingesudelte Arbeiten, stockende, unsichere Recitationen, unreine Hefte, unfertige oder verdorbene Buchstaben und Zahlen gefallen läßt, der thut der Jugend einen schlechten Dienst. Die angewöhnte Zuchtlosigkeit hängt manchem solchen Schüler lebenslang an.

Für den nachhaltigen Einfluß, den die Persönlichkeit des Lehrers auf die zu unterrichtenden Schüler haben soll, ist zu wünschen, daß Lehrer und Schüler auch, wenn nicht die ganze, so doch einen bedeutenden Theil der Schulzeit über zusammensein und zusammen arbeiten. Eine charaktervolle Persönlichkeit verfehlt zwar auch bei wenigen Stunden, welche sie die Woche über dem Unterricht widmet, sicherlich eines bleibenden Ein-

drucks nicht ganz; dennoch läßt die Eigenthümlichkeit der jungen Natur wünschen, daß die an ihr geübte Zucht längere Zeit in gleicher Weise fortgesetzt werde.

In der Volksschule giebt sich das von selbst. Hier ist der Lehrer entweder, wie das in kleineren Landgemeinden zutrifft, der einzige Mann, oder er theilt sich, wie in größeren Gemeinden, mit einer entsprechenden Anzahl von Collegen in die gemeinsame Schulaufgabe so, daß jeder Lehrer seine Abtheilung in allen Fächern zu versorgen hat (Classenlehrer). Das setzt sich aus naheliegenden Gründen auch in den Latein- und Realschulen fort; aber mit dem Gymnasium (wobei wir auch auf die Realschule, die mehr und mehr zum Realgymnasium hinstrebt, absehen), beginnt die Wahl, ob Classen- oder Fachlehrer? — Dem Fachlehrersystem liegt der an sich richtige Gedanke zu Grunde, daß ein und derselbe Mann nicht immer in allen Fächern des Wissens gleich tüchtig sein dürfte, daß man daher die verschiedenen Gaben solle zu ihrem Rechte kommen lassen, so daß auch in der Schule, wie im Leben, des einen Stärke des andern Schwäche ersetze, des einen Ueberfluß des andern Mangel decke. Daher besonders befähigte Lehrer für besondere Fächer, für Religion, Mathematik, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, namentlich neuere Sprachen, Schönschreiben, Zeichnen, Singen. Daß das Bedürfnis einer Theilung der Arbeit sich an den höheren humanistischen wie realistischen Schulen aufdränge und mit dem Alter der Schüler und der Erweiterung und Vertiefung des Unterrichtsstoffes sich steigere, liegt nahe. Aber es ist auch nicht zu verkennen, daß diese Theilung doch zunächst mehr dem Unterricht als der Erziehung zu gute kommt. Es muß gut gehen, wenn von dem halben Dutzend Lehrer, die etwa an einer Gymnasialclasse arbeiten, jeder seinen Lehrgegenstand auch mit dem erziehenden Sinn und Blick, der zur wahren, tiefen Schulzucht gehört, faßt und behandelt, und sein Auge auch auf das eigentlich sittliche Leben der Schüler gerichtet hält. Wenn aber auch der gewünschte Fall wirklich einträte, so würde doch die Art, wie jeder von sich aus die Schüler anspricht, verschieden sein; und wenn auch diese im ganzen harmonirte, so kann doch kaum ein jeder in ein eigentlich näheres, persönliches Verhältnis zu den Schülern kommen. So tritt das erziehende Moment nothwendig zurück und der Lehrer wird mehr oder weniger ein bloßer Stundengeber. Er lernt seine Schüler nicht gründlich kennen und sie ihn nicht, die bunte Reihe der Männer, die sich um ihre Bildung bemühen, reizt auch wohl den kritischen Sinn der reiferen Jugend zum Vergleichen, Richten, Aburtheilen. Die Schüler werden Unterschiede machen, vor einem und dem andern, der sich persönlich geltend zu machen weiß, Achtung haben, andere dagegen gering schätzen. So bildet sich leicht jene gemüthlose Anschauung von dem Lehrer, die sich an den etwaigen Einseitigkeiten oder Schwachheiten einzelner vielleicht sonst tüchtiger Männer aufhält, sich wohl auch in bald witzigen, bald unwitzigen Uebernamen zuspitzt und eben damit bezeugt, daß ihnen gerade die richtige Bedingung für eine gedeihliche Bildung, die Ehrerbietung gegen den Lehrer fehlt.

Anders ist es, wo, wie bei dem Classenlehrersystem (s. d. Art.), die Classe ihren Haupt- und, wenn man will, ihren Erziehlehrer hat, der den größten Theil des Unterrichts selbst besorgt, der so die Schüler in verschiedenen Fächern unter Augen hat, und in ein näheres, persönliches Verhältnis mit ihnen kommen kann. Lehrer und Schüler können sich gegenseitig kennen, und ist nur der Lehrer ein Mann von Kopf und Herz, so wird sich auch jenes schöne Verhältnis der Pietät und des Vertrauens leicht bilden, das für das Gedeihen der Lehre und Zucht so wichtig ist. Es wäre demnach im Interesse der wahren Schulzucht, so viel als möglich auf das Classenlehrersystem hinzusteuern. Nur einseitige Ueberschätzung des Wissens könnte sich bei der im Fachlehrersystem fast unausweichlichen Zersplitterung des ganzen Bildungsproeesses beruhigen, den tiefen Schaden aber nicht ersetzen, der sich daraus für den Gesammtcharakter ergeben müßte. Ein streng durchgebildetes Fachlehrersystem könnte an eine Fabrik erinnern, die eben in der Virtuosität der einzelnen Arbeiter ihre Stärke hat. Aber die Fabrik ist kein Ideal für die Arbeit an einem Stoffe, wie ihn Geist und Gemüth des werdenden Men-

schen bietet. Der Stoff ist hier Kraft und zwar eine zur Selbstbestimmung angelegte Kraft, und dieser Stoff bedarf zu seiner Bildung, Neigung und Beugung, Leitung und Gewöhnung einer einheitlichen Grundlage, eines sittlichen Lebensgrundes, von dem nach allen Seiten hin Licht und Leben ausgeht. Und das ist nun eben die Persönlichkeit des Lehrers, die ihr Licht und Leben selbst aus der höchsten Persönlichkeit, dem Herrn und Haupte der Gemeinde zieht. Nach je mehr Seiten der Schularbeit dieses Licht seine Strahlen senden kann, desto gedeihlicher kann sich nach menschlichem Ermessen die Arbeit gestalten.

Wenn wir übrigens einer länger dauernden Verbindung zwischen dem Schüler und ihrem Classenlehrer das Wort reden, so verkennen wir doch nicht, wie auch ein jeweiliger Wechsel der Lehrerpersönlichkeit wieder wohlthätig wirkt. Er begegnet dem „Auslernen" des einzelnen Lehrers und dem abstumpfenden Gewohntwerden seiner Eigenart, spricht die Schüler in neuer Weise wohlthuend an und entspricht auch insofern dem Bedürfnisse, als nicht gerade jeder Lehrer der Mann ist, um allen alles und das für mehrere Bildungsjahre zu werden, bei einem jeweiligen Wechsel aber doch wohl jedem nach seiner Individualität etwas entgegengebracht werden dürfte. Ein Wechsel nach zwei Jahren würde in der Regel günstig wirken.

Es wäre nun von Interesse, auf die einzelnen Gegenstände des Unterrichts selbst einzugehen und zu zeigen, wie in der tüchtigen, erziehenden Betreibung derselben eine Zucht des Geistes und Willens geübt wird, so daß in und mit der Aufnahme von Kenntnissen und Aneignung von Fertigkeiten der ganze innere Mensch erstarkt. Das würde aber über die Schranken unserer Aufgabe hinausführen. Wir erwähnen nur hier als besonders wichtig den Unterricht in der Religion, da er die Aufgabe hat, die Jugend in den großen Erziehungsplan Gottes, den Weg, den er mit den Menschen gegangen ist und geht, vorbereitend einzuführen und sie für die Zucht des göttlichen Geistes zuzurichten. In diesem Unterrichtsgegenstande tritt auch ganz besonders die Wichtigkeit der Person bei dem Lehrer ins Licht; hier, wenn irgendwo, muß der Lehrer ganz mit dabei sein. „Ich glaube, darum rede ich!" Die Schüler fühlen es dem Lehrer bald ab, ob ihm das, was er sagt, Glaubenssache, Herzens- und Gewissenssache sei (s. d. Art. Religionsunterricht). Wir gedenken nur noch neben der Zucht des Geistes, die jeder tüchtig betriebene Lehrgegenstand bietet, auch der mancherlei Gelegenheiten und Aufforderungen zur Verarbeitung der Lehrstoffe für die Schüler, durch welche Denken und Gedächtnis und sittlicher Wille der Schüler gleichmäßig geübt wird. Da sind Memorir- und sonstige Aufgaben, vom Aufsätzlein des Volksschülers an bis zur Composition des Obergymnasiasten.

Wo die rechte positive Zucht geübt wird, da wird der Lehrer überall saubere, sorgfältige, möglichst vollkommene Leistungen verlangen, die mündliche bis auf den Ton, die schriftliche bis auf die möglichste stilistische und kalligraphische Vollendung hinaus. Daß eine Art Chiromantie möglich ist, eine Kunst, wenn nicht aus den Linien der Hand, doch der Handschrift auf den Charakter des Menschen zu schließen, das beweist, wie nah die Handschrift und ihre sorgfältige Pflege mit dem ganzen Wesen des Menschen zusammenhängt. Es ist bekannt, wie Göthe seine als Student in Leipzig noch geführte Sudelhandschrift auf Anregen Gellerts verbesserte und sich die saubere Handschrift angewöhnte, die zu dem ganzen maßvollen Wesen des Mannes paßte. Wir können uns jetzt unseren Göthe mit einer Sudelhandschrift kaum denken. Es ist ein nicht unwichtiges Ergebnis, wenn ein Lehrer durch consequentes Halten über einer möglichst schönen, sorgfältigen Handschrift das saubere Schreiben aller Arbeiten zur Regel gemacht hat. Wir haben diese Metamorphose der Handschrift einmal an den Prüfungsarbeiten eines größeren Gymnasiums zu beobachten Gelegenheit gehabt. Erst waren dieselben ohne alle Pflege gewesen und die aufgegebenen Prüfungsarbeiten stellten zum Theil in wahrhaft skandalöser Weise das docti male pingunt vor Augen. Nach Verfluß eines Jahres hatten sich diese Handschriften, infolge consequenter und energischer Zucht, bis auf die letzte

hinaus zu wirklichen Schönschriften erneuert, eine Erneuerung, deren Rückwirkung auf den Inhalt nicht verborgen bleiben konnte. „In denjenigen Gymnasien wird am besten geschrieben, in denen am besten gearbeitet wird, und umgekehrt“ — sagt Nägelsbach. Daß schöne, charaktervolle Handschriften von Lehrern durch Schüler häufig nachgebildet werden, ist ein Zeugnis weiter von der Bedeutung der Person auch auf diesem Gebiete.

Die bisher besprochene Schulzucht ist vorwiegend Zucht des Geistes. Der Unterricht zielt vorzugsweise auf Erfüllung desselben mit allerlei Erkenntnis und Uebung der denkenden Kraft in der passenden Verarbeitung des dargebotenen Wahrheits- und Wissensstoffes. Wenn aber die positive Schulzucht schon im Unterricht ein reiches Feld der Thätigkeit findet, wie viel mehr noch muß das der Fall sein auf demjenigen Boden, der sonst als Erziehung im engeren Sinne des Wortes dem Unterricht an die Seite gesetzt zu werden pflegt, wie man denn mehrfach (z. B. Niemeyer) das ganze Gebiet der Jugendbildung in diesen zwei Provinzen umfaßt. Bei der einheitlichen Natur des menschlichen Geistes nimmt der rechte geistbildende und erziehende Unterricht für sich schon auch den sittlichen Willen vielfach in Anspruch. Aufmerksamkeit z. B. ist eben doch, wenn auch einerseits von der Person des Lehrers, immerhin auch von dem Willen des Schülers bedingt. Die Kunst des erziehenden Lehrers ist eben die, den Willen des Schülers zu gewinnen und auf den Gegenstand des Unterrichts hinzuziehen. Aufmerken ist selbst schon eine sittliche That, Aufmerksamkeit eine Tugend. Das Lernen ist wie das Lehren keine reine Verstandesoperation; auch der trockenste Lehrgegenstand zieht mehr oder weniger auch Gemüth und Willen in Mitthätigkeit. Wer wüßte nicht, wie ganz anders ein Schüler auch in Kenntnissen und Einsicht fortschreitet, wenn ihm das Lernen einmal Herzenssache geworden ist? — Doch tritt bei der dem Unterrichte gegenübergestellten Erziehung das sittliche Element, das vorzugsweise Gemüth und Willen beansprucht, besonders in den Vordergrund. Hier ist die Aufgabe der positiven Schulzucht, die Jugend von allerlei Untugenden zu entwöhnen und sie an allerlei Tugend zu gewöhnen. „Was wahrhaftig ist, was ehrbar (σεμνά wohlanständig, sittsam), was gerecht, was keusch (rein), was lieblich, was wohl lautet (oder löblichen Ruf und Namen macht), ist etwa eine Tugend, ist etwa ein Lob, dem denket nach.“ In dieser Ermahnung des Apostels Paulus (Phil. 4, 8) ist auch heute noch dem Erzieher in der Schule sein weiteres Programm vorgelegt.

Unsere Kinder sind Fleisch vom Fleische geboren. Der Keim der Wiedergeburt, der mit der Taufe in ihre Seele gelegt worden, ist überaus zart, und die fleischlichen Triebe der Selbstsucht, Eigenliebe, des Eigenwillens sind in ihrer Natur oben auf. In besseren, christlich verständigen Familien arbeitet die elterliche Zucht vor und mit; in den allermeisten Fällen ist diese Vorarbeit, was die eigentliche Seelenzucht betrifft, eine sehr dürftige, steht meist auf Null, ja unter Null. Eigentliche Seelenpflege und Seelenzucht üben, dazu gehört ein vom Geiste Gottes erwecktes Herz und erleuchtetes Auge; wer das nicht hat, kann auch jene Zucht nicht beweisen; er hat gar keinen Begriff davon und versteht die Forderung gar nicht, wenn man sie ihm auch nahe legt. Die Kinderzucht unseres niederen Volkes beschränkt sich, wenn es hoch kommt, auf äußerliche Zucht und Ordnung, auf Anleitung zur Erwerbsarbeit sammt den damit zusammenhängenden Tugenden der Arbeitsamkeit und Sparsamkeit und auf eine gewiße Ehrbarkeit vor der Welt. In den höheren Kreisen des Volkes findet sich allerdings mehr Schliff des Geistes und der Sitten; aber auch hier fehlt es oft in auffallender Weise an einer tiefer gehenden Zucht des sittlichen Lebens. Nur Familien, die vom Geiste Christi durchdrungen oder wenigstens berührt sind, machen hierin eine Ausnahme.

Da hat denn die Schule, will sie christliche Schule sein, mit um so mehr Ernst einzutreten und den Mangel der tieferen häuslichen Zucht möglichst zu ersetzen. Es handelt sich dabei vor allem dem natürlich fleischlichen Sinne gegenüber um wahre, tiefe Gottesfurcht und Liebe Gottes, die sich mehr und mehr in die Liebe Christi verklärt. Hiemit ist der sittliche Grund gelegt, der Maßstab für alles Wollen und Wünschen und

Thun des Kindes gegeben. Diese kindliche Furcht Gottes ist wie aller Weisheit Anfang, so aller Tugenden Mutter. Aus ihr entwickelt sich unter der ziehenden und pflegenden Hand des Lehrers die ganze Reihe der Tugenden, in denen sich ein gesundes Jugendleben darstellt. Da ist Wahrhaftigkeit, die sich nicht bloß im Meiden lügnerischer Worte beweist, sondern im Meiden jedes bloßen Scheins, die es in Wort und That eben auf Wesen und Wahrheit anlegt. Da ist Gewissenhaftigkeit, die Böses flieht und Gutes thut nicht bloß um äußerer Folgen, sondern um des Gewissens willen, das Gegentheil der bloßen Augendienerei. Da ist Gehorsam, die Grundtugend, in welcher Paulus die ganze Sittenlehre für Kinder zusammenfaßt. Er ist die herzliche Bereitwilligkeit, in Verleugnung des Eigenwillens auf den Willen des Vorgesetzten zu achten, die Gehörsamkeit, das feine aufmerksame Horchen auf die höhere Stimme. Da ist Selbstbeherrschung, welche dem stürmischen Meere der Leidenschaften in des Herrn Namen gebietet: „Schweig und verstumme!" welche die Trägheit zu Fleiß und Anstrengung stachelt, den fleischlichen Lüsten in Gedanken, Worten und Werken widersteht (Keuschheit, Reinigkeit), die sich bis auf das Aeußere erstreckt am eigenen Leib, an der eigenen und fremden Habe (Ordnungssinn, Reinlichkeit, Ehrlichkeit). Da ist das Streben nach dem, was wahrhaft ehrt und ziert, wahre Ehrliebe, die vor Gott besteht, im Gegensatze zu jenem Ehrgeiz, der auch das Gute und an sich Löbliche nur zur Nahrung der Selbstsucht misbraucht. Da ist die liebende Rücksicht auf andere, die mehr und mehr lernt, nicht das Ihre zu suchen, sondern was des andern ist, die sich den unartigen Schülern gegenüber verträglich, versöhnlich, den schwächeren gegenüber dienstfertig und hülfreich, und gegen alle freundlich, höflich, zuvorkommend, manierlich zu sein bemüht; und da ist als Krone von allen diesen Tugenden die Bescheidenheit, die sich dessen, was sie ist und thut, nicht überhebt, die Demuth, die sich nicht an andern mißt, sondern an ihrer Aufgabe, die sich nicht an ihren Leistungen spiegelt, wie sie es schon „so herrlich weit gebracht", sondern an ihrem Ideale und sich nur um so ernstlicher „streckt nach dem, was da vorne ist."

Es kann nicht unsere Aufgabe sein, diese hier genannten Tugenden, wie sie sich durch wahre Gottesfurcht und christliche Religiosität entwickeln und unter der pflegenden Erzieherhand des Lehrers herausgestalten, ins Einzelne gehend zu besprechen. Die meisten derselben sind in besonderen Artikeln abgehandelt. Es genüge hier, mit allem Nachdruck hervorzuheben, daß die wahre christliche Schulzucht beständig den ganzen sittlichen Menschen auch in der Schule vor Augen haben und auf seine Bildung, Reinigung, Veredelung, Stärkung und Bewahrung Bedacht nehmen muß.

Der Lehrer, der seine Aufgabe tiefer erfaßt, der sich als den Vertreter von sämmtlichen Vätern über seine Schüler gesetzt weiß, und sich somit als ihren Schulvater ansieht, wird in solcher Zumuthung nichts unbilliges finden; der Mann mit einem echten Lehrerherzen kann nicht anders, er muß bei allem seinem Thun als Lehrer dieses sittliche Ziel im Auge haben. Er sieht darin das eigentliche Siegel seines pädagogischen Berufs. Ich möchte nicht Lehrer sein, wenn ich nicht zugleich damit auch der „Zuchtmeister" meiner Schüler sein dürfte, wie unser Luther das παιδαγωγός, Pädagog (Gal. 3, 24) übersetzt.

Wo dieser pädagogische Sinn der wahren tieferen Schulzucht fehlt, da fehlt eine Grund- und Lebensbedingung. Diesen Sinn in den Lehrern zu pflanzen und zu pflegen, muß ein Hauptabsehen unserer Lehrerbildungsanstalten sein; oder es geschieht der Jugend unseres Volkes in höheren und niederen Schulen ein tiefer, nicht zu ersetzender Schaden. Hier ist aber zugleich ein Punct, wo der Zusammenhang des Lehrers nach seiner Persönlichkeit mit dem tiefsten Grunde des sittlichen Lebens, dem Herrn und dem Glauben an Ihn, sich abermals besonders fühlbar macht. Die Lehrerpersönlichkeit, welche in der bisher angedeuteten Weise wirken soll, zieht ihre Kräfte aus der Person und dem Worte des höchsten Erziehers, Gott in Christo und seinem Wort. Ohne ein beständiges Schöpfen aus seiner Fülle dürfte selbst die edelste und begabteste Natur, so weit sie eben

nur Natur ist, zu kurz sein; in der Glaubens- und Lebensverbindung mit ihm aber gewinnt selbst die schwache Kraft, wo sie nur treu mit ihrem Pfunde wuchert, Bedeutung und ziehende Wirksamkeit.

Wir haben bisher die positive Schulzucht betrachtet als Zucht, als erziehende oder wenn man will, züchtigende (Tit. 2, 12: παιδεύουσα) Thätigkeit trotz der Schule. Blicken wir nun noch auf sie, eben weil es gerade die Schule ist, in der sie ihr Werk vollzieht, gerade wegen der Schule und in der Schule als solcher.

Die Schule, obwohl in innerer Verbindung mit dem Hause, gestaltet sich doch wieder ganz anders, als jenes. Das Zusammensein von einer bis zu 80, 90 und mehr Kindern ansteigenden Masse macht vor allem zum Bedürfnis ein allen geltendes Gesetz, eine Schulordnung. Die Masse wird zweckmäßig gegliedert nach Altersclassen und diese wieder nach Abtheilungen, wie sie die Zwecke des Unterrichts erfordern. Divide et impera! Theilung der Masse ermöglicht ihre Durchdringung mit dem beherrschenden Willen und Worte.

Die schwerste Aufgabe fällt der einclassigen Schule zu, wie sie in kleinen Gemeinden besteht, wo oft 7—8 Jahrgänge der Kraft eines einzigen Mannes überlassen sind. Hier ist eine passende Theilung und auch wieder Verbindung der getheilten Häuflein eine Grundbedingung für das Gedeihen der Lehrerarbeit, wenn der Lehrer nicht erliegen, oder die Schule nicht verderben soll. Je mehr Lehrer sich in die vorhandene Masse der Schüler und Schülerinnen theilen können, desto mehr vereinfacht sich die Arbeit, und die Schulen volkreicher Gemeinden, niedere und höhere, sind einerseits um den Vorzug beneidenswerth, ihre ganze Schar nach einzelnen Jahrgängen, ja wohl gar mit Parallelclassen aufziehen lassen zu können. Einerseits, sagen wir; denn andererseits hat doch auch das Zusammensein von 2 und mehr Jahrgängen in der Volks- wie in der Lateinschule und dem Gymnasium seine Vortheile. Ein gewißes langsameres Fortschreiten in diesem Falle, eine durch die Rücksicht auf die Jüngern sich oft und mehrseitig ergebende Wiederholung des Lehrstoffs dürfte für die Stetigkeit, Gründlichkeit und Nachhaltigkeit des Unterrichts nicht ohne gute Wirkung sein. Was hat nicht mancher tüchtige württembergische Präceptor in seiner Lateinschule bei seinen vier und manchmal noch mehr Jahrgängen geleistet! — Der Lehrer mehrerer Jahrgänge kann auch freier über schwächere Schüler verfügen und sie ihrer Befähigung gemäß beschäftigen, auch ältere, geübtere Schüler zum Liebesdienst an schwächeren heranziehen; bei einem nach einzelnen Jahrgängen entwickelten Classensystem ist dagegen eine zweckmäßige Promotionsordnung nöthig, bei der das natürliche Alter wohl die Grundlage bildet, nie aber für sich allein entscheidend sein darf.

Neben der richtigen Gliederung ist für die Zucht in der Schule wichtig die Aufstellung und Handhabung von Geboten und Verboten: Schulgesetze (s. d. Art.). Jedes Gemeinwesen muß Gesetz und Ordnung haben. Die Familie hat ihr lebendiges Gesetz in Vater und Mutter und der sich natürlich ergebenden Hausordnung. In dieser naturwüchsigen Gemeinschaft bedarf es keiner steinernen Tafeln. Die Schule aber ist nicht, wie die Familie zu einem lebendigen Ganzen herangewachsen, sondern ist ein Erzeugnis des Bedürfnisses und der menschlichen Ueberlegung, eine künstliche Gemeinschaft. Darum muß sie auch durch vorbedachte und gemachte Ordnungen geleitet werden, was die lebendige Repräsentation derselben durch den Lehrer nicht ausschließt. Er ist der lebendige Vermittler der Schulordnung. Die Schulgesetze seien kurz, einfach, faßlich und leicht behältlich. Für einen ins Einzelne gehenden Gesetzeskram hat die Jugend kein Ohr. Ihre Veröffentlichung geschieht wohl am besten am Anfang eines Schuljahres.

So tritt die Schule dem Schüler auch als sittlich und rechtlich geordnetes Gemeinwesen gegenüber und das Recht nimmt ihn in seine Zucht, lehrt ihn, daß er hier nicht thun dürfe, was ihn gelüstet, daß er sich um des Zwecks der Schule willen da und dort beschränken und verleugnen müße. Die züchtigende Wirkung der Schulgesetze hängt nun freilich namentlich von dem Ernst, der Consequenz und doch zugleich Umsicht ab

womit sie gehandhabt werden. Besser keine Gesetze, als eine schlaffe, ungleiche, willkürliche Handhabung derselben. Wenige Gesetze, aber diese streng durchgeführt, das hilft wesentlich mit zu einer guten Schulzucht. Das macht die Zucht der englischen Schulen so wirksam, daß jeder ohne Ausnahme an den Ernst des Gesetzes glauben muß. Die Jugend lernt an ihrem Duodezstaate sich in gesetzliche Ordnung schicken und wird so für das Leben im großen Ganzen des Staates zweckmäßig vorgeübt. „Der erste Schritt in die Schule ist die erste öffentliche Handlung des Knaben", sagt Döderlein (Reden I, 16). Es tritt ihm hier „die Nothwendigkeit entgegen, den eigenen Willen und das Gelüste des Augenblicks zu bezähmen." Zugleich erfährt aber auch hier das junge Völklein, daß Gesetz und Ordnung in Staat und Kirche eine Wohlthat sei. Das Gesetz legt nicht bloß Pflichten auf, sondern gewährt auch Rechte. Die Schranken, welche der einzelne Schüler seinen eigenen Gelüsten setzen muß, sind auch seinen Mitschülern gesetzt und kommen auch wieder als Schutz und Abwehr der Willkür ihm zu gute. So lernt die Jugend unter wohl gehandhabten Gesetzen die gesetzliche Ordnung schätzen und ehren. Bei aller Unparteilichkeit und Strenge wird übrigens die das Gesetz handhabende Obrigkeit, sei es nun der Lehrer allein oder der Schulaufseher oder das Lehrercollegium, nicht vergessen dürfen, daß sie Kindern, kleineren oder größeren, gegenübersteht. Der Richter im Staat hat als solcher kein Herz; er ist lediglich Ausführer des Gesetzes. Fiat justitia, pereat mundus (Recht muß sein, und wenn die Welt untergienge). Aber die Schulobrigkeit darf bei aller Unparteilichkeit doch ein Herz haben, darf ab- und zuthun. Wird schon im Staatsleben manchmal das auf die Spitze getriebene Recht zum Unrecht (summum jus summa injuria), so kann das auch im Schulleben geschehen, und billiges Unterschiedmachen verträgt sich wohl mit der erziehenden Gerechtigkeit, wird sich auch vor den Augen der Mitschüler rechtfertigen, „Allzuscharf macht schartig" (s. Rechtspflege). „Nicht sowohl allen dasselbe, als jedem das Seine", meint Schrader.

Zu dem, worauf die Schulgesetze um des Schulzweckes willen dringen müßen, gehört namentlich Regelmäßigkeit und Pünctlichkeit im Kommen zur Schule (s. d. Art. Ordnung). Keine unerlaubten Schulversäumnisse, keine Spätlinge! „Seid drinnen mit dem Glockenschlag!" lieber etwas vor demselben. Aber das gilt auch dem Lehrer. Läßt dieser, selbst zu spät kommend, die Schüler längere Zeit allein, so giebt es einen schlimmen Anfang. Je pünctlicher der Lehrer kommt, desto sicherer wird auch sein Halten über dem rechtzeitigen Kommen der Schüler von Erfolg sein.

In der Schule während des Unterrichts herrsche Stille. Sie ist äußere Lebensbedingung des Unterrichts. Wir denken hier nicht nur an Enthaltung von allem, auch dem leisesten Geschwätze, sondern auch an eine strenge, straffe Haltung des ganzen Leibes mit Händen und Füßen. Auch kleine an sich bei dem einzelnen Kinde wohl zu ertragende Bewegungen des Leibes und namentlich der Füße summiren sich bei einer gefüllten Schule zu einem beständig fortdauernden Geräusche, wie in einer Mühle. Das geht nicht. Die Schüler müßen ihre Glieder beherrschen und sich um des Unterrichts willen zusammennehmen lernen, wie nur immer eine Compagnie Soldaten auf das Commando: „Achtung!" oder „Richt' euch!" Jüngeren Kindern fällt dieses gehaltene Sitzen noch schwer. Man gewöhne sie daran, gebe aber lieber zwischen hinein kleine Pausen und ein: „Rührt euch!" oder Aufstehen und Niedersitzen, Aufheben und Senken der Arme nach Commando! — Manche Lehrer haben sich, dem Müller gleich, an das beständige Schulgeräusche so gewöhnt, daß sie es gar nicht mehr warnehmen. Dies ist die verkehrte Ordnung. Das Gewöhntwerden ist an dem Kind. Der Lehrer achte seine Worte für zu gut, als daß er sie unter einen Haufen ungesammelter und sich gehen oder hängen lassender Kinder würfe. Er höre bei der leisesten Unruhe auf zu reden. Eine consequente Einhaltung dieser Regel wird die Kinder in diesem Stück auf sich achten lehren. Die äußere Unterrichtsstille hängt mit der Aufmerksamkeit nahe zusammen und hilft sie fördern. — Was aber den Händen und Füßen gilt, das gilt

namentlich auch dem „kleinen Gliede, das doch große Dinge anrichtet", der Zunge. Die Schule verlangt Schweigen. Während des Unterrichts kein Geschwätz, auch nicht das leiseste. Namentlich ist das Einflüstern mit allem Ernste zu verwehren, es geschehe bloß aus Mangel an Zurückhaltung, aus falschem Mitleid, oder mit der Absicht, das Nichtwissen oder Nichtkönnen des Gefragten zu maskiren, um sich so auch wieder der nachbarlichen Hülfe im Nothfalle versichert halten zu dürfen. Im ersten Falle mag der Einbläser schweigen lernen, bis ihm die Zunge gelöst wird; im zweiten ist der verwirrte Begriff von nachbarlicher Liebe zu berichtigen; im dritten liegt oft Unrecht und Sünde vor, die Sünde des Betrugs, der Täuschung des Lehrers. Was also auch die Ursache sei, in einer verständigen Schulzucht ist die Einbläserei mit allem Nachdruck zu verfolgen und das Schülergewissen dafür zu schärfen. Manchen Schulen, die eben darum gewöhnlich schlechte Schulen sind, hängt dieses Uebel an, wie ein Aussatz. Er ist ein redender Zeuge wider die Lehrer. Wie wenig Begriff diese übrigens selbst manchmal von der sittlichen Bedenklichkeit des Einflüsterns haben, das mag der Umstand beweisen, daß unter Umständen der Visitator (Revident) selbst vor Einbläsereien der Lehrer nicht sicher ist. Ja ist nicht selbst jene Unart mancher Lehrer, die Antwort des Kindes durch Anlauten der ersten Sylbe zu erleichtern, auch schon eine Art Einbläserei?

Mit dem Einflüstern steht das Einsehen und Abschreiben (Spicken) oder Einsehen- und Abschreibenlassen auf gleicher Linie (s. d. Art. Abschreiben). Es ist die Einbläserei auf dem Boden der schriftlichen Arbeiten und darum nicht minder als Schulsünde zu verfolgen. Auch hier gilt es, das sittliche Gefühl der Schüler für das Unrechte, Sündliche und zugleich Thörichte der Sache zu wecken und zu stärken. Es ist nicht schwer, ihnen besonders in Lehrgegenständen, die in streng genetischem Zusammenhange stehen, wie Rechnen, Geometrie, wo immer das Verständnis einer neuen Wahrheit das der früheren voraussetzt, zu zeigen, wie der Abschreibende nothwendig zurückbleibt und endlich für den Gegenstand ganz verloren geht, so daß die falsche Hülfe als Schädigung, die unehrliche List als Selbstbetrug und Thorheit erscheint. In der That ist es kaum glaublich, in welchen Abgrund von Unwissenheit Lehrer, die in diesem Punete nicht aufmerksam sind, ihre Schüler versinken lassen. — Daß wir bei der Zucht, die aus der Eigenthümlichkeit der Schule als solcher sich ergiebt, auch die körperliche Haltung nicht übersehen, daß wir ein freies Sitzen verlangen, nur von der Rücklehne gestützt, daß wir faules Hineinliegen auf die ausgebreiteten Flügelknochen, das grobe Stützen des Kopfes mit einer Hand oder gar beiden nicht dulden, so wenig als das normalwidrige, Brust und Augen schädigende Einliegen des Oberleibes und Kopfes beim Schreiben, daß wir auf richtige Federhaltung achten, ist selbstverständlich, wenn gleich von vielen Lehrern unbeachtet. Es ist unverantwortlich, wie diese körperliche Haltung in manchen Schulen, hohen und niederen, vernachläßigt wird. Manchem Lehrer sind solche Dinge zu klein. In der Erziehung und Zucht haben aber auch die kleinen Dinge, die Minima, Bedeutung. Sie summiren sich, wie die mikroskopischen Krystalle des Anhydrit, die, obwohl winzig klein, doch am Ende Mauer und Gewölbe eines Eisenbahntunnels bedrohen. Manche verlieren Muth und Geduld im Kampfe gegen die Macht der Trägheit, die da immer wieder an den Kindern hervortritt. Aber darin liegt eben das sittliche Moment bei der Gewöhnung zu anständiger und verständiger Körperhaltung, daß die Jugend auch auf ihren Leib achten und so auch im täglichen Kleinkriege die großen Tugenden der Selbstverleugnung und Selbstbezwingung üben muß. Der Gebildete weiß seine Glieder zu beherrschen, der Ungebildete wird von ihnen d. h. von der fleischlichen Trägheit und Bequemlichkeit, die sich nicht wehe thun mag, beherrscht.

Die richtige Körperhaltung kann übrigens durch unzweckmäßige Sitzgeräthe in der Schule (Tafeln statt der Subsellien, unzweckmäßige Einrichtung dieser selbst, Mangel an passenden Rücklehnen, an einem Ruhepunct für die hängenden Füße) sehr erschwert werden. Die Schulleitungen haben diesen Gegenständen in neuerer Zeit größere Auf-

merksamkeit geschenkt. In Württemberg ist a. 1867 ein Normale darüber erschienen. Aber es that auch noth.

Auch die Beschaffenheit des **Schullocals** ist der positiven Schulzucht nicht gleichgültig. Es sei geräumig genug, gesund gelegen, da die Jugend einen großen Theil des Tages in demselben verbringt, im Winter gehörig erwärmt, stets gelüftet, rein gehalten, Subsellien und Bänke geschont, daß namentlich letztere nicht dem Verewigungstrieb und allerhand plastischen Bestrebungen zum Opfer werden! Principiis obsta! Man lasse den ersten Namen oder Einschnitt nicht aufkommen, man wecke und pflege den Sinn für Schönheit und Sauberkeit bei jeder Gelegenheit (s. d. Art. Reinlichkeit). Keine kahlen Wände! Man nähre durch einige hübsche Bilder den Schönheitssinn. Daß an den reinen Tischen auch reine Leute sitzen, ist nicht mehr als billig. Die höhere Schule ist dieser Sorge mehr überhoben; aber ihre Schwester, die Volksschule, hat da manchen Marthadienst zu thun. Da handelt es sich oft, besonders in unteren Classen, um die ersten Elemente der Menschlichkeit in dieser Beziehung. Der Lehrer achte auch diese Dinge, das Sehen nach Händen, Gesicht und Haaren, nach Kleidung und Schuhen, nicht zu gering. Es gehört dies alles zum Auferziehen aus dem Stande der rohen Natürlichkeit in den Stand der Bildung, die den ganzen Menschen nach Geist, Seele und Leib geheiligt sehen will. Es empfiehlt sich für diesen Zweck besonders die auch aus anderen Gründen wünschenswerthe Einrichtung, daß die Schüler, wenn sie die Schule verlassen, in ordentlicher Reihe, einer um den anderen, am Lehrer vorüberziehen, so daß jedes einzelne vom Kopf bis zu Fuß dem musternden Blicke desselben ausgesetzt ist. Wo etwas zu bemerken ist, heißt er die Betreffenden vor der Hand zurückbleiben.

Das Massenleben der Schule bringt Unbequemlichkeiten und Gefahren, welche die richtige Schulzucht zu überwinden hat; aber es bietet auch Vortheile. Wir rechnen dahin die **gemeinschaftliche Schulandacht** (s. Schulgottesdienst), den **Chorgesang** und **Massenspiele**. Durch sie wird das Gemüthsleben der Jugend besonders nahe berührt. Die **Schulandacht** betreffend beschränken wir uns auf die Bemerkung, daß mit derselben der Schule, der hohen wie niederen, etwas wesentliches fehlen würde. Einmal läßt sich leider nicht voraussetzen, daß die Schüler alle jeden Morgen, ehe sie zur Schule gehen, sich schon in einer angemessenen Hausandacht gesammelt haben; und dann erfordert das Schulgeschäft selber eine höhere Weihe; daß es mit Gott und einem Blick auf ihn anfange, ist für Lehrer und Schüler heilsam. Gesang ist durch die Masse ermöglicht, wenigstens erleichtert; er sollte dabei mindestens am Anfang nicht fehlen, dann Wort Gottes, Gebet und Segen, wo möglich die ganze Anstalt im Verein. Ein entsprechender Raum dafür dürfte sich meist finden lassen. In diesem Falle wird die Andacht wohl am besten vom Vorsteher derselben gehalten, der sie ja ohnehin in seiner väterlichen Stellung zum Ganzen nach allen Seiten überblickt und auf dem Herzen trägt. Eine gewiße ideale Auffassung läßt abwechselnde Betheiligung aller Lehrer wünschen, die realen Verhältnisse werden aber den Ausschlag geben. Wenige an das Wort Gottes sich anschließende freie Worte der Erklärung und Aneignung sollten da jedesmal in Geist und Gemüth der ausgeruhten Jugend am Morgen gelegt werden und ihr die Grundrichtung für den Tag zu geben suchen, — keine leichte, aber eine würdige Aufgabe für jeden, der sich ihr unterzieht. Für Anstalten, namentlich die ihre Schüler auch als Zöglinge im Hause haben, wie z. B. Seminare, ist eine solche allgemeine Morgenandacht ein wahres Kleinod. Zum Schluß thut ein gesungener Vers und der gemeinschaftlich gesprochene Segen wohl. Manche höheren Schulen haben statt der täglichen Morgenandachten je eine solche zu Anfang der Woche, eine Schlußandacht am Ende derselben (vgl. Protokoll der dritten Versammlung der Directoren der Gymnas. und Realschulen erster Ordnung in Pommern. Stettin 1867. S. 64 ff.). Ist die Vereinigung sämmtlicher Classen nicht möglich, so beginne jedenfalls der einzelne Lehrer mit einer angemessenen Schulandacht. Daß der Gesang dazu diene, wird wenigstens in der Volksschule keine Schwierigkeit haben und ist auch, mindestens in den jüngeren Classen

der höheren Schulen, wünschenswerth. Bei den über das 14. Jahr hinausragenden Classen der männlichen Jugend macht der Stimmwechsel einiges Hindernis. Der Chorgesang, die Vereinigung vieler Stimmen unter ein melodisches und harmonisches Gesetz, erscheint abgesehen von seiner religiösen Bedeutung als eine edle Blüte des Gemeinlebens in der Schule und bezeugt, wo er mit Liebe und Geschick gepflegt wird, den alten Ruhm der Kunst: emollit mores. Gute, jugendfrische Lieder sind gute Gesellen für die Jugend, helfen sie bilden, schützen, bewahren. „Hie kann nicht sein ein böser Muth, wo da singen Gesellen gut", singt Luther. Aehnlich ist es auch mit den Spielen, welche das Gemeinleben vieler in der Schule ermöglicht. Wer gute Lieder in die Jugend pflanzt, und sich ihrer Spiele pflegend annimmt, sei es bei der Erholung zwischen der Schulzeit, sei es, und — mehr noch — zu gewißer Zeit außer der Schulzeit, der verdient sich an ihr einen Gotteslohn, jedenfalls gewinnt er ihr Herz; denn im Singen und Spielen geht der Jugend besonders das Herz auf. Ein Spaziergang, ein Ausflug mit der Schuljugend kann sich trefflich lohnen. So lange das Turnen noch den Charakter der Freiwilligkeit und gewißermaßen des geordneten Spieles trug, konnte auch die fördernde Betheiligung an diesem zu den besonderen guten Werken gerechnet werden, mit denen sich ein Lehrer um die Schuljugend verdient machen mochte. Wo es zum allgemein verbindlichen Lehrgegenstand geworden, hat sich auch die Stellung des erziehenden Lehrers dazu einigermaßen geändert. Nicht daß wir das bedauerten; nein, die Anerkennung, daß auch dem Leibe seine Ausbildung gebühre, ist ein Fortschritt, wenn er auch der Sache etwas von ihrer früheren Gemüthlichkeit nimmt. Den höheren Schulanstalten bleiben übrigens auch jetzt noch jeweilige Turnfahrten mit dem Charakter der Freiwilligkeit.

Auch auf ihrem Schulwege, wenigstens dem Wege von der Schule nach dem Elternhause wird je und je das Auge des Lehrers seine Kinder begleiten, und der Mann, dem diese wirklich am Herzen liegen, wird kaum sagen: Jetzt sind sie außerhalb meines Territoriums, also gehen sie mich nun auch nichts mehr an. Er wird auch Kenntnis von dem nehmen, was etwa von dem Betragen der Schüler außerhalb der Schule diesen zur Unehre gereicht, sobald es ihm zu Ohren kommt.

Es wäre nun noch einiger Hülfsmittel zur Handhabung der Schulzucht zu gedenken, als da sind: Schultagebuch (Diarium), Censur, Location, Schlußprüfung, Prämien. Allein da diese Gegenstände alle eine besondere Bearbeitung erfahren, so genüge es hier, nur eben unter wenigen andeutenden Bemerkungen an dieselben zu erinnern, indem die zweckmäßige Benutzung derselben viel dazu beitragen kann, das Gewissen der Schüler zu schärfen, den Willen für das Gute zu stärken, Fleiß und Eifer zu ermuntern, Zucht und Ordnung zu wahren, und so den Gewinn der ganzen Schularbeit zu sichern.

Das Schultagebuch (s. d. Art. Schulacten), das Diarium, mag, in den höheren Schulen wenigstens, abwechselnd je von einem Schüler selbst geführt werden, wie denn das Hereinziehen derselben in den Dienst der Schule mit der kleinen Amtspflicht und Amtsverantwortung gut und bildend ist. Dem Lehrer bleiben natürlich eigene zweckdienliche Einträge vorbehalten. Es dient der Censur am Schluße der Woche, sowie der Hauptcensur am Schluß eines Semesters oder Schuljahres zur Unterlage. Am Lehrer und resp. Schulvorstand ist es, die Vorkommenheiten und Bemerkungen im Tagebuch für die Gesammtheit der Schüler nutzbar zu machen.

Location kann als Mittel, Fleiß und Aufmerksamkeit zu spornen, gute Dienste thun; sie entspricht dem natürlichen Wetteifer der Jugend, gewährt dem fleißigen und strebsamen Schüler einen gewißen in die Sinne fallenden Lohn und kann durch geistigen Ringkampf, der sie bedingt, zur Entwicklung der Kräfte dienen.*) Gründet sich die Location auf das genau und unparteiisch dargelegte Ergebnis dessen, was der Schüler weiß und kann, so dient sie diesem zur Erkenntnis seiner selbst und namentlich giebt sie

*) Vgl. d. Art. Rangordnung. D. Red.

auch den Eltern einen Maßstab für den Fortschritt ihrer Kinder in der Schule, deren Arbeit sie sonst doch nur aus der Ferne mit ansehen; auch in dem Bestreben der Schüler, den Eltern mit einem guten Platz in der Location Freude zu machen, liegt ein gar nicht zu verachtendes Motiv zum Fleiße. Wie sich im Mikrokosmos der Schule das Leben, für welches die Kinder vorgebildet werden, namentlich auch durch die Location abspiegle, weist Palmer (Pädagogik. 533 ꝛc.) treffend nach und räumt damit manches Bedenken dagegen aus dem Wege.

Doch liegt immerhin auch die Gefahr nahe, das Streben der Jugend zu veräußerlichen, den Sinn von der inneren Belohnung des guten Gewissens abzuziehen und auf eitle Ehre hinzurichten. Der erziehende Lehrer wird nicht übersehen, daß sich Platz und Würdigkeit, wie auch im Leben, nicht immer decken. Im ganzen dürfte sich dieses Mittel mehr für die männliche Jugend eignen, als für die weibliche, und auch bei jener mehr für die jüngeren Classen als für die älteren. Je mehr sich die sittliche Kraft der Jugend entfaltet und für die edleren Antriebe zum Guten empfänglich wird, desto mehr mögen die mehr noch auf die sinnliche Natur derselben berechneten Antriebe zurücktreten. Vom vierzehnten, fünfzehnten Jahr, von der Confirmation an sollte dieses Reizmittel mehr zurücktreten. Daß man, wie das wenigstens in Württemberg noch meist der Fall ist, die Schulkinder in den Kinderlehren nach ihrer Schullocation „vorstehen" läßt, ist nicht zu billigen, obwohl die Eltern meist einen großen Werth darauf legen. Es widerspricht dem Wesen der Kirche, die keine Location kennt, und führt handgreifliche sittliche Nachtheile mit sich. Hier sollte, wie das bei den vorstehenden confirmirten Söhnen und Töchtern der Fall ist, das natürliche Alter maßgebend sein. —

Prämien. Ohne solche geht es in der Schule nicht, nur daß es die rechten seien. Der beste Lohn alles Guten liegt in diesem selbst. „Die Ausübung des Guten", sagt Zeller, „erhöht das Leben, weil sie immer mit Selbstverleugnung verbunden ist. — Jede Selbstverleugnung ist ein Lebensgewinn. Dieser Lebensgewinn, dieses erhöhte Lebensgefühl ist das eigentliche Angenehme des Guten, und sein wahrer Lohn. Für diesen wahren Lohn des Fleißes und Wohlverhaltens sollen die Schüler vor allem empfänglich gemacht werden. Es ist der Lohn des guten Gewissens. Ihm entspricht am natürlichsten die Zufriedenheit, das Wohlgefallen, die Achtung und Liebe des Lehrers. Da bedarf es nicht vieler Worte. Der Schüler fühlt sie dem Lehrer ab. Je und je ein kurzes Wort der Anerkennung, der Zufriedenheit genügt. Wir halten wenig von dem Lobkartenspiel, das manche Lehrer, besonders in den Volksschulen, mit ihren Kindern treiben, so wenig als von dem Austrompeten des Lobes in die Oeffentlichkeit, wie das in manchen höheren Schulanstalten und zwar nicht bloß in dem wegen seiner Tugendposaunen berufenen Frankreich der Fall war und ist. Die Trompeten und Pauken der Preisvertheilung klingen uns noch aus der eigenen Gymnasialjugend in den Ohren. Je mehr die Belohnungen der Schüler nach jenem innersten Lohn des guten Gewissens hinzielen, desto gesunder und förderlicher sind sie; je mehr sie den Zusammenhang damit verlieren und verleugnen, desto gefährlicher werden sie für die wirkliche Sittlichkeit. Die rechten Belohnungen erfreuen, ermuntern und halten doch in der Demuth; jene künstlichen Belohnungen aber, wie sie so manche Anstalten noch zur Schau tragen, nähren eher die Selbstüberhebung und Selbstsucht. Der Geiz bleibt eine Wurzel alles Uebels, er mag sich auf das Geld oder auf die Ehre vor der Welt werfen. — Was die eigentlichen Schulprämien betrifft, so verweisen wir auf diesen Artikel. Wir möchten sie nicht rigoristisch ohne Ausnahme verwerfen; sie mögen Ausdruck der Zufriedenheit, Anerkennung des Fleißes, Ermunterung zu weiterem Streben sein, worauf auch der Gehalt der Gaben selbst (Buch, oder sonstige Mittel für geistige Weiterbildung) hinzielt. Geldgaben sind unschön, bloße Ehrenzeichen, Medaillen u. dgl. unpassend.*) Die Lancasterschen Verdienst-

*) Wir haben bei dem Art. Schulprämien gesagt, daß wir hierin nicht der gleichen Ansicht sind. D. Red.

täfelein, Ehrenblättchen, Bilder auf die Brust, versilberte Kettchen, silberne Federn, Verdienstorden u. dgl. hören fast auf, lächerlich zu sein. Viele Latein- und Realschulen gedeihen ohne Prämien, die Volksschule besteht meist ohne ihren Reiz.

Die Prämienvertheilung schließt sich gewöhnlich an die Prüfung an, die das Schuljahr abschließt. Wir verweisen auf den Art. Schulprüfung und erinnern hier nur daran, wie sich dabei die Eltern an den dargelegten mündlichen und schriftlichen Leistungen über die Fortschritte ihrer Kinder orientiren können. Leider wird nach unserer Erfahrung diese Gelegenheit viel zu wenig benützt, und die Schule muß sich über diese Theilnahmlosigkeit, die sich zum Besten der Jugend nicht eine oder etliche Stunden abmüßigen mag, gewöhnlich mit dem Vertrauensvotum trösten, man wisse ja alles wohl besorgt. Daß die Theilnahme an solchen Acten ein Interesse an dem Wohle der Kinder bezeugte, das nicht nur den Lehrern, sondern auch den eigenen Kindern wohlthäte als Zeugnis von der Werthhaltung ihrer Schule, davon scheinen die meisten Eltern keine Ahnung zu haben. Wenn das am grünen Holze der Eltern aus gebildeten Ständen geschieht, was läßt sich vom dürren hoffen in den niederen Kreisen des Volkes? Da muß man gewöhnlich an dem officiellen Anwohnen einiger „Herren“ schon froh sein. Und doch wäre eine jeweilige persönliche Berührung mit der Schule so wünschenswerth. Die höhere Schule kommt diesem Bedürfnisse der Mittheilung an die Eltern nicht nur am Jahresschluß, sondern auch von Zeit zu Zeit im Laufe des Jahres mit Zeugnissen entgegen. Je wahrer und eingehender diese sind, desto wichtiger sind sie für die Eltern. Sie empfangen dadurch immer wieder eine Erinnerung, daß das Werk der Schule und des Hauses ein gemeinsames ist und beide sich über den Kindern hin die Hände reichen müßen.

Ein besonderes Absehen hat der Lehrer auf den ganzen Geist der Schule zu richten. Ist dieser Geist ein guter, ein Geist der Wahrheit, der Ehre, des Fleißes, der Ordnung, so ist viel gewonnen. Namentlich ist der Vorgang der älteren Schüler einer Anstalt von großem Einfluß (vgl. d. Art. Mitschüler. D. Red.); denn es liegt in der Art der Jugend, lieber von ihresgleichen etwas anzunehmen, als von einem Vorgesetzten. „Wenn ich mich auf meine Sechste (die älteste Classe) verlassen kann“, sagt Th. Arnold einmal, „dann giebt es keinen Posten in England, mit welchem ich den meinigen vertauschen möchte; wenn sie mich aber nicht unterstützt, dann muß ich gehen.“ Wie freilich zu solch einer „Sechsten“ kommen, die den Lehrer oder Vorsteher der Schule immer unterstützt? — Manchmal ist solch ein guter Geist reine Gottesgabe, hängt ab von einem günstigen Zusammentreffen mehrerer edleren und dabei kräftigen Naturen unter den Schülern, wie es sich auch umgekehrt treffen kann, daß das Vorhandensein unedlerer und verführerischer Elemente einen Bann auf eine Schule legt. Im allgemeinen aber hängt auch hierin viel von der Persönlichkeit des Lehrers und des Schulvorstandes ab und von der Art, wie sie der Jugend und sonderlich den älteren Schülern derselben entgegentreten. Als eine Grundregel möchten wir aufstellen: Vertrauen um Vertrauen! — Wo der Jugend eine tüchtige sittliche Macht und Würde entgegentritt, getragen von herzlichem Wohlmeinen und hingebender dienender Liebe, da kommen ihr auch die jungen Herzen, die besseren wenigstens, vertrauensvoll entgegen; aber man vertraue auch ihnen wieder und lasse es sie fühlen, daß man auf den besseren Geist in ihnen rechne.

Hiemit hätten wir das Feld der positiven Schulzucht ausgemessen und wohl alle irgend einflußreichen Momente derselben überblickt. Es ist nur noch übrig, daß wir hervorheben, wie wünschenswerth für das Gedeihen einer durch die ganze Schule durchgeführten Geistes-, Arbeits- und Sittenzucht die Uebereinstimmung aller derjenigen Personen sei, welche diese Zucht üben. Was den Unterricht betrifft, so ist eine zweckmäßige Vertheilung des Stoffes nach den verschiedenen Altersstufen dringendes Bedürfnis. Wo jedem einzelnen Arbeiter an einer Schulanstalt überlassen ist, zu thun und zu lassen, was ihm gut däucht, da wäre nicht bloß die Entwicklung des Geistes im Wissen und Können, sondern auch die Entwicklung des sittlichen Lebens gefährdet. Jede gute Schul-

anstalt hat aber auch ihren Unterrichtsplan, der den terminus a quo und ad quem in festen Zügen vorschreibt. Es hängt viel für das Gedeihen der Schulzucht davon ab, daß auch im großen und ganzen der Schularbeit eine feste Zucht bestehe. Diese Uebereinstimmung muß sich aber, soweit das nur immer bei der Verschiedenheit der Lehrerindividualitäten möglich ist, auch auf die methodische Behandlung des Unterrichts erstrecken, und endlich auf die Sittenzucht im engern Sinne des Wortes. So vortheilhaft auch immer die Mischung der Persönlichkeiten an einer Schulanstalt sein mag, sie wird doch nur dann wahrhaft ersprießlich wirken, wenn alle einzelnen Lehrer in den Grundzügen der Sache, in Behandlung ihres Lehrgegenstandes sowohl als der Schüler und in Handhabung der Schulgesetze und Ordnungen sich verstehen und unterstützen. Ohne das bilden sich bedenkliche Zu- und Abneigungen, welch letztere namentlich Arbeit und Erfolg sehr erschweren können.

Der verantwortliche Pfleger dieser Uebereinstimmung ist der Vorstand der Anstalt, bei höheren Schulen der Rector, Director, Ephorus oder wie man ihn nennen mag, in der Volksschule der Schulinspector. Ihm liegt es ob, theils die von der vorgesetzten Schulbehörde gegebenen Normen persönlich zu vermitteln, theils das Zusamenwirken und Zusammenfühlen der Lehrer, das, was man in der Musik mit einem Fremdwort Ensemble nennt, zu befördern. Vor allem liegt ihm ob, den rechten Geist, der die Anstalt durchdringen soll, den Geist gottesfürchtigen Ernstes, den Geist der Liebe, der Treue, der Ordnung, des Gehorsams, der Zucht, des Anstandes, der Lehrerwürde durch seinen persönlichen Einfluß zu fördern. Daß der Mann das nicht aus seinem Aermel schütteln kann, sondern vor allem selbst eine wohlgegründete, gediegene Persönlichkeit sein muß, ernst und doch nicht steif, entschieden und doch nicht einseitig, fest und doch mild und tragend, durchgreifend, nachdrücklich und unbeweglich in Hauptsachen, und doch nachgebend in Nebendingen, gewaltig im Sinne des Herrn als Diener aller, das liegt nahe. Es ist für die leitenden Behörden nichts kleines, für solche Stellen immer die rechten Männer zu finden. In der Volksschule bieten sie sich in den Ortsgeistlichen dar. Die Voraussetzung, daß jeder Pfarrer als solcher auch der rechte Mann, ein guter Pädagog und geschickter Schulaufseher sein müße, wäre zu kühn, und die Erfahrung hätte dieselbe schon manchmal widerlegt; dennoch vereinigt das geistliche Amt so vieles, was auch den Pfarrer auf die Schule weist und für die Schule bildet, daß nur grundsätzliche Widrigkeit die Geistlichen von der Ortsschulaufsicht verdrängen könnte, sie komme aus einem Widerwillen gegen Christenthum und Kirche überhaupt, oder aus dem falschen Selbständigkeitstriebe des Lehrstandes, den er mit dem Namen „Emancipation" vor dem eigenen Gewissen zu beschönigen sucht. In einem gesunden Organismus will kein Glied für sich allein sein, sondern es dient und läßt sich dienen. Wir begrüßen alle Bemühungen der Oberkirchen- und Schulbehörde, die Diener der Kirche auch in bestimmterer Weise, als früher geschehen, mit Theorie und Praxis der Schule bekannt zu machen, möchten aber auch hier vor einem Auseinanderreißen dessen, was von Gott- und Rechtswegen zusammengehört, warnen. Wie viele Mängel und Gebrechen auch der Schulaufsicht von Seiten der Geistlichen anhangen mögen, Schule und Kirche sind zu innig mit einander verwachsen, als daß nicht beide die Beseitigung der kirchlichen Organe in der Leitung und Beaufsichtigung der Schule, der Volksschule wenigstens, schmerzlich empfinden sollten. „O weh! so schalt ich meinen Freund hinweg"! könnte die Schule wohl einmal mit dem von Blendung bedrohten Shakespeare'schen Prinzen Arthur ausrufen.

Ein wichtiges Mittel, die Einigkeit des Geistes und die Uebereinstimmung in Lehre und Zucht zu pflegen, ist der jeweilige Zusammentritt der Lehrer als Lehrerconvent, der sich auf dem Boden der Volksschule auch zu Bezirksconferenzen erweitert. Wir müßen aber hierüber, sowie über die Oberleitung der Schulanstalten, von denen auch die Anordnungen über die Schulzucht ausgehen und welche die Handhabung derselben in höchster Instanz überwachen, auf die einschlagenden besonderen Artikel (Schulconferenz, Lehrercollegium I. und II., Lehrerconferenzen, Schulregiment) verweisen.



II. Negative Schulzucht. Eine Schulzucht in dem bisher angedeuteten Sinne ausgeführt, wird, so sollte man meinen, zu einer Macht, der die Jugend auf jeder Stufe des Alters und der Bildung für die Dauer nicht sollte widerstehen können. In der That ist auch ihre Handhabung in dem Maße wirksam, als sie treu, geschickt und beharrlich ausgeführt wird. Aber schon bei Ausführung derselben wird es von Seiten der Lehrer selbst und ihrer Vorgesetzten an Unvollkommenheiten und Mängeln nicht fehlen. Ein Lehrer, der sich in seinem ganzen Thun, im großen, wie im kleinen seiner erzieherischen Verpflichtung bewußt wäre, ist leichter gemalt als gestellt. Auch ein gemalter Schulvorstand oder Schulvorsteher ist bald fertig. Aber das wirkliche Leben gestaltet sich nicht selten ganz anders als das Idealgemälde. Es sind Menschenhände, durch welche das feine Werk der positiven Schulzucht lauft. Und wer giebt uns auch die Eltern, welche uns in unsern ernsten Zuchtbestrebungen immer verständen und förderten? Haben wir doch an ihnen selbst nicht selten ungezogene Leute, die aller feinen Zucht widerstreben und sich mit den Kindern manchmal gar wider den Lehrer verbünden, oder wenigstens durch rücksichtslose Urtheile vor den Kindern sie erschweren. Und dann müßte doch, wer alles von der positiven Zucht erwarten wollte, das junge Menschenherz wenig kennen. Wir haben es in der Schule und Erziehung mit Wesen zu thun, in deren Herzen auch schon die Thorheit der Sünde steckt, bald mehr, bald weniger entwickelt. Selbst bei seiner organisirten und in verständiger, elterlicher Hut erwachsenen Kindern verleugnet sich die Art des natürlichen Menschen nicht ganz, geschweige denn da, wo die Anlage von vornherein schon eine derbere und die häusliche Erziehung eine mangelhafte gewesen. Das geistige Wesen der Jugend ist noch mehr oder weniger in die Sinnlichkeit wie in eine Knospe eingehüllt, das Herz in Banden der Eigenliebe, des Eigenwillens, überhaupt der natürlichen Selbstsucht, der Verstand noch unerfahren, ungewitzigt und nicht kräftig und klar genug; daher so manche Täuschung, Uebereilung und positive Uebertretung der gegebenen Ordnung. Da muß denn zu der entwickelnden, aufbauenden, fördernden Thätigkeit des erziehenden Lehrers auch eine hemmende, niederhaltende, hindernde und wehrende treten, zu dem Befehlen ein Verbieten, zu dem Ermuntern und Belohnen auch ein Tadeln und Strafen. Alles was nun die Schulzucht in dieser Richtung thut, begreifen wir unter dem Namen der negativen Schulzucht. Wir halten beide in der Betrachtung auseinander; in praxi werden sie vielfach einander begleiten, neben und miteinander wirken, ja bisweilen ineinander fließen. Man wird z. B. kaum zu Fleiß, Wahrhaftigkeit, Ordnung ermahnen können, ohne vor deren Gegentheil zu warnen, und umgekehrt. Die wesentlichen Stücke der negativen Schulzucht faßt der paulinische Antiklimax zusammen (2 Timoth. 4, 2): „Strafe, drohe, ermahne mit aller Geduld und Lehre." Wir kehren ihn zum Klimax um und beginnen mit Lehren und Wehren, als der Prophylaxe, die der Verfehlung gegen das Gesetz zuvorzukommen sucht.

Die positive Zucht sagt, was zu thun sei, die negative, was zu meiden. Sie thut das in Lehre mit Geduld, in Sagen und Wiedersagen. Man darf sich in der Schule nicht damit begnügen, dies und das einmal gesagt zu haben. „In der Mühle", heißt es, „sagt man eine Sache zwei mal." In der Schleifmühle der Schule ist vollends „einmal keinmal". Die Flüchtigkeit, Flatterhaftigkeit, Vergeßlichkeit besonders der frühern Jugend ist groß. Hat man eine Sache zwanzigmal gesagt, man muß sie in Gottes Namen zum einundzwanzigstenmal sagen und es sich nicht verdrießen lassen. An die Lehre schließt sich an die Erinnerung und Ermahnung: die Erinnerung, die das bessere Ich des Schülers zu wecken sucht, die Ermahnung, die durch ernste Vorstellungen zum Guten zu bewegen oder als Abmahnung vom Bösen abzuhalten sucht. Treffliche Winke über die Kunst des Ermahnens gibt Zeller in seinen Lehren der Erfahrung (IV, 22). — Fruchtet die Ermahnung nicht, so mag die Drohung kommen. Sie ist der aufgehobene Finger und diesem gleich das Sinnbild des Stabes Wehe, der in Aussicht gestellt wird. Und fruchtet die Drohung nicht, dann trete die Strafe ein. Hiemit

betreten wir das Hauptgebiet der negativen Schulzucht und behandeln es in dem besondern Artikel: Schulstrafen. **W. Strebel.**

Schulzwang. I. Begriffliches. Unter Schulzwang versteht man gewöhnlich die staatliche Anordnung oder die gesetzliche Bestimmung, daß alle Kinder zur Schule angehalten und unterrichtet werden sollen. Von einigen, wie von Kirsch „das Volksschulrecht“, wird dies als „allgemeine Schulpflichtigkeit“ bezeichnet, der gegenüber er unter „Schulzwang“ die Nöthigung der Eltern versteht, ihre Kinder in eine bestimmte Schule zu schicken. Im letzteren Sinne wird auch wohl zuweilen im Auslande die in Deutschland und namentlich in Preußen geltende allgemeine Schulpflichtigkeit fälschlich aufgefaßt; vergl. Kay über deutsches Schulwesen in Wieses Briefen über englische Erziehung, der das in England herrschende Vorurtheil widerlegt, als ob der Staat die Eltern nöthige, ihre Kinder in bestimmte Schulen zu schicken, sie bei Tage gleichsam wie im Gefängnisse einsperre, um sie militärisch zu dressiren. Ein derartiger Schulzwang (richtiger: Schulbann genannt) hat für Dorfschulen in sofern allerdings früher in Preußen bestanden, als die Bewohner eines Ortes das Schulgeld für ihre Kinder bezahlen mußten, auch wenn sie ihre Kinder in die Schule eines Nachbardorfes schickten. Diese Art Schulzwang ist aber schon seit Jahrzehnten aufgehoben. Dagegen könnte es als ein solcher angesehen werden, wenn nach einem besonders vereinbarten Ortsstatut die Einwohner nach Verhältnis ihrer schulpflichtigen Kinder zur Erhaltung der Ortsschule beisteuern müßen, auch wenn sie ihre Kinder in eine höhere Lehranstalt desselben Ortes schicken und dort ein höheres Schulgeld bezahlen. Solche Fälle stehen aber vereinzelt da (z. B. in Putbus auf Rügen).

Wir haben es hier nur zu thun mit der den Eltern oder deren Stellvertretern obliegenden, vom Staate angeordneten und gehandhabten Verpflichtung, dafür zu sorgen, daß ihre Kinder Unterricht erhalten und zwar, wenn keinen andern, wenigstens den in der Volksschule des Ortes. An dieser Bedeutung des Wortes halten wir fest, mag auch die Sache nach der andern Seite hin als ein Recht jedes Kindes bezeichnet werden, welches es als zum Ebenbilde Gottes geschaffen beanspruchen kann, geistig und leiblich entwickelt und ausgebildet, also auch unterrichtet zu werden, woraus folgt, daß der Staat nur als Beschützer und Wahrer eines den Kindern angeborenen Rechtes auftritt, wenn er die Angehörigen derselben nöthigt, den Unmündigen dies Recht zu gewähren und ihnen dasselbe nicht vorzuenthalten. Wie nach dieser Auffassung es als eine Pflicht für den Staat erscheint, für den Unterricht der Kinder zu sorgen, so läßt sich auch sein Recht dazu vom polizeilichen Standpunkte leicht nachweisen. Danach liegt ihm die Pflicht ob, für das öffentliche oder Gemeinwohl zu sorgen; dies wird aber durch geistig und sittlich verwahrloste Menschen gefährdet. Er würde seine Pflicht nur halb erfüllen, wollte er warten, bis er das Ergebnis der Erziehung vor sich sähe. Wie er im übrigen zur Abwehr und Verhütung von Uebeln, Verbrechen, überhaupt von Störungen des öffentlichen Lebens und Wohles Gesetze giebt und Anordnungen trifft, so muß es auch seine Pflicht, wie sein Recht sein, im voraus dafür zu sorgen, daß die Mitglieder der staatlichen Gesellschaft dieselben fördern, nicht zerstören. Dies geschieht aber wesentlich durch eine geeignete Erziehung und Ausbildung der Jugend. Daher folgt auch für den Staat das Recht, hartnäckige Eltern zur Erziehung ihrer Kinder anzuhalten und nöthigenfalls an Stelle derselben einzutreten und die Erziehung selbst zu übernehmen. Es folgt aber weiter auch sein Recht, diejenigen, welche ihren Untergebenen, Ortseingesessenen 2c. die Gelegenheit zum nothwendigsten Unterrichte entziehen und keine Schulen einrichten wollen, dazu zu zwingen, wie solche Beispiele Heppe in der Geschichte des deutschen Volksschulwesens, Th. IV, S. 33 von Grundbesitzern in Mecklenburg erzählt, die ihren unterthänigen Einwohnern aus Neid und Eigennutz die Wohlthat des nothwendigsten Schulunterrichts nicht zukommen lassen wollten. Die Nothwendigkeit desselben ist aber ferner ebenso durch die zeitliche und ewige Bestimmung des Menschen, wie durch seinen leiblich geistigen Organismus begründet: wie das Kind der physischen Erziehung nicht entbehren kann, wenn es



körperlich gedeihen soll, so kann es auch ohne intellectuelle und moralische Erziehung geistig nicht gedeihen; ohne dieselbe würde der Mensch sich nicht über die übrigen Geschöpfe erheben, dieselben nicht beherrschen, überhaupt seiner Aufgabe nicht genügen können. Daß dies geschehe, liegt im Interesse der ganzen menschlichen Gesellschaft und namentlich ihres Repräsentanten, des Staates, als der großen gottgeordneten Gemeinschaft, durch welche auch Gottes Reich auf Erden zur Erscheinung und Verwirklichung kommen kann. Insofern darf es auch nicht als eine Tyrannei gegen die Eltern oder als ein Eingriff in deren Rechte angesehen und bezeichnet werden, wenn sie angehalten werden, ihre Kinder zu erziehen und zu unterrichten oder sie unterrichten zu lassen. „Der Schulzwang ist eine Wohlthat, ein Schutz der Kinder gegen elterliche Rohheit, gegen elterlichen Eigennutz; es sind immer abstracte Vorstellungen und unpraktische Ideen, von denen aus gegen den Schulzwang argumentirt wird". Palmer ev. Päd. S. 501.

Daher sagt schon mit vollem Rechte die kurfürstlich braunschweig-lüneburgische Schulordnung vom J. 1738: „die Eltern sollen sich auch nicht einbilden, weil die Kinder ihre wären, so dürften sie mit denselben thun und verfahren, wie sie wollten, sondern sollen wissen, daß auch ihre Kinder Glieder des gemeinen Wesens sind, um deren Auferziehung sich die Obrigkeit zu bekümmern und dahin zu sehen habe, daß in Zukunft das Land nicht mit untüchtigen, rohen, übelgesitteten, sondern wohlgezogenen Einwohnern besetzt werde".

II. Historisches. Die ersten Anfänge von der Anerkennung eines solchen Rechtes der Kinder, wenn wir es so ansehen wollen, und der Anordnung einer Verpflichtung der Eltern zu demselben Seitens des Staates finden wir zu Athen in dem Gesetze des Solon, daß jeder seinen Sohn in Musik und Gymnastik unterrichten lassen solle (Plato Crit. p. 50 D.) und in der ferneren Bestimmung, „daß kein Sohn verpflichtet sei, den Vater im Alter zu ernähren, wenn dieser ihn nicht zur Erlernung eines Gewerbes angehalten habe, durch welches er seinen Unterhalt sich zu erwerben im Stande wäre." (Plut. Sol. c. 22). — In Sparta — nach der Gesetzgebung des Lykurgus — übernahm der Staat bekanntlich selbst die Erziehung der Kinder vom siebenten Jahre an und übte so thatsächlich eine Art Schulzwang aus, achtete aber auch schon vorher darauf, daß die früheste häusliche Pflege und Erziehung das Kind für die nachherige öffentliche Zucht wohl vorbereitete. (Plut. Lyk. c. 16, 17). — In Rom kümmerte sich der Staat nicht um die Erziehung der Kinder, die vielmehr der Familie und in derselben den Müttern überlassen war, die sich zum Theil durch glänzende Beispiele als dazu tüchtig bewährt haben. — Kaum dürfte sich hierher ziehen lassen, daß Karl der Große Schulen anlegte und seine Hofbeamten nöthigte, ihre Kinder zum Besuche derselben anzuhalten. Auch diese geringen Anfänge von Schule und Schulbesuch giengen in den nächsten trübseligen Zeiten wieder unter; die darauf folgenden waren Zeiten des Kampfes und der That, welche die Kraft des Willens, nicht die der Erkenntnis übten.

Erst durch Luthers Kirchenreformation wird, wie überhaupt die Schule reorganisirt, ja zum Theil erst eingerichtet, so auch die Verpflichtung der Eltern, für den Unterricht ihrer Kinder zu sorgen, ausgesprochen. So wird von Luther selbst in dem „Sermon, daß man die Kinder zur Schule halten solle" (Luthers Werke in der Ausg. von Walch Bd. X, S. 551) ausgesprochen: „Ich halte aber, daß auch die Obrigkeit hier schuldig sei, die Unterthanen zu zwingen, ihre Kinder zur Schule zu halten". Wenn er diese Forderung durch den Zusatz begründet: „denn sie ist wahrlich schuldig, die obgesagten Aemter und Stände zu erhalten, daß Prediger, Juristen, Pfarrer, Herrn, Schreiber, Aerzte, Schulmeister und dergleichen bleiben, denn man kann davon nicht entbehren"; so erscheint freilich mehr die Rücksicht auf die Erhaltung und Wohlfahrt des Staates und der Gesellschaft, als das Anrecht der Kinder auf Unterricht hervorgehoben zu werden. Aber theils steht beides in genauem Zusammenhange mit einander, theils hob Luther auch wohl diejenigen Verhältnisse am stärksten hervor, welche am stärksten wirken konnten, und aus

dem Leben mußten die Gründe genommen sein, welche überzeugen sollten. Wenn er selbst mehr noch die Erhaltung und Förderung der Kirche im Auge hatte, so ist ihm daraus ebensowenig ein Vorwurf zu machen; denn wenn er für deren Erhaltung sorgte, sorgte er auch für die geistige Pflege des heranwachsenden Geschlechtes. Gerade darin besteht ein Hauptverdienst der Reformatoren um die Schule, daß sie dieselbe als wesentliches Organ des Reiches Gottes würdigten, ihre Bedeutung für dasselbe anerkannten und deshalb auch den Besuch derselben verlangten. Daher beginnt denn auch die kursächsische (unter Melanchthons hauptsächlicher Mitwirkung verfaßte) Kirchenordnung vom J. 1528 den letzten von der Schule handelnden Theil also: „Es sollen auch die Prediger die Leute vermahnen, yhre Kinder zur schule zu thun, damit man leutt auffzihe, geschickt zu leren zu der kirchen und sonst zu regiren".

Nicht unrichtig bemerkt übrigens Heppe (Geschichte des deutschen Volksschulwesens Th. I, S. 33) „daß der Begriff der Schulpflichtigkeit der noch nicht confirmirten oder noch nicht zur Communion zugelassenen Kinder erst in derselben Allmählichkeit aufgekommen sei, in welcher das Institut des Küsters von dem Begriff der kirchlichen Katechisirübung abgelöst und unter dem der eigentlichen Schule betrachtet worden sei". Doch hätte er lieber sagen sollen, daß die Verpflichtung zu dem einen, wie zur andern damals noch zusammenfiel, und daß der Elementarunterricht wesentlich in der Einübung des Katechismus bestand. — Die württembergische Kirchenordnung vom J. 1559 verordnet in dem Artikel von den Schulen: „Von der Disciplin und Zucht". „Die Pfarrer vnd Kirchendiener sollen dem Volck auff das wenigest im Jar zweymal, das erst im Früling, das andere gegen dem Winter in öffentlicher Predig eine ernstliche Verwarnung thun, das sie die Kinder fleißig zur Schule schicken".

Aehnliche Aufforderungen an die Eltern, die Kinder zum fleißigen Besuche der Schule anzuhalten, werden auch in anderen Kirchen- und Schulordnungen, namentlich in allen denen, welche sich diese württembergische zum Muster genommen haben, wiederholt. Aber es sind diese Ermahnungen noch keine gesetzlichen oder Zwangsbestimmungen. Nur in Betreff der Unterweisung im Katechismus, welche alle Sonn- und Feiertage in der Kirche stattfand, wurde ein pünktlicher Besuch verordnet, und sollte von jedem Kinde, so während dieses Katechismusunterrichts in der Gasse oder auf dem Felde befunden würde, von den Eltern ein halber Batzen, resp. ein Batzen (für die letzteren) in den Armenkasten eingezogen werden. Von der Generalsynode in Württemberg im J. 1649 wurde die Schulpflichtigkeit aller Kinder anerkannt und zum Schluß angeordnet, daß die Eltern bei Strafe genöthigt würden, ihre Kinder zur Schule zu schicken.

Wie mangelhaft indes die Wirkung einer solchen Anordnung sich noch in der Praxis erwies, erkennen wir am besten daraus, daß wiederholt durch Verfügungen vom J. 1670, 1672 und 1679 die Verpflichtung aller schulpflichtigen Kinder zum Schulbesuch eingeschärft, und es den Pfarrern und Superintendenten aufgegeben wurde, säumige Eltern durch die Vögte zur Erfüllung ihrer Pflicht zwangsweise anhalten zu lassen. Nur an einzelnen Orten war es im J. 1672 dahin gebracht worden, daß im Sommer an einem oder zwei Tagen Schule gehalten wurde, wofür die Schullehrer eine Vergütigung von der Kirche erhielten. Wo auch dies nicht zu erreichen war, wurde durch Generalrescript vom 8. Mai 1695 verordnet, daß alle Sonnabend, wie auch an Sonn- und Feiertagen eine Stunde vor der Predigt der Katechismus, Psalter und Sprüche mit den Kindern repetirt wurden. Aus dieser Einrichtung entstanden sonntägliche Katechisationen, an denen auch die erwachsene Jugend theilnahm, daraus die Sonntagsschulen, welche durch ein Generalsynodalrescript v. J. 1739 den Superintendenten zu besonderer Pflege empfohlen wurden. Auch wurde die weitere Verbreitung derselben angeordnet, wie denn seit der erneuten Schulordnung für die deutschen Schulen des Herzogthums Württemberg die allgemeine Aufgabe der Volksschule von der Behörde mehr und mehr richtig aufgefaßt und von den Bewohnern mehr und mehr erkannt und anerkannt wurde, wenn gleich die volle Bedeutung der Volksschule für Württemberg erst von der abermaligen Publicirung der Schul-

ordnung vom J. 1730 im J. 1787 v. 15. Dec. datirt. Zwar hatte man schon vorher eine genaue Controle des Schulbesuchs (Aufzeichnung der Fehlenden in Tabellen) unter dem 16. Oct. 1759 angeordnet, hatte unter dem 23. Dec. 1773 die Schulpflichtigkeit aller Kinder vom 6. Jahre an aufs strengste in Erinnerung gebracht, hatte besondere Schulpredigten eingerichtet, um die Leute über den Segen und die Bestimmung der Schule aufzuklären; aber erst in der Verordnung vom J. 1787 wurde ausdrücklich die Schulpflichtigkeit aller Kinder vom 6. bis zum 14. Jahre ausgesprochen, sie sollten erst nach einem mindestens achtjährigen Schulbesuche von der Schule „losgesprochen" werden. Daraus folgte freilich noch nicht, daß die Wirksamkeit den Verordnungen entsprach, wiewohl die Schullehrer verpflichtet wurden, genaue Listen der Abwesenden zu führen und allmonatlich dem Pfarrer einzureichen, diese überdies angewiesen waren (General.-Syn-Rescript vom 12. Dec. 1793), sich bei jedem Besuche der Schule die Versäumnisliste vorlegen zu lassen, da die Lehrer aus Bequemlichkeit oder aus Furcht vor den Eltern dieselben nicht genau führten. Unter andern war für den Bericht der die Schule besuchenden Pastoren vorgeschrieben, anzugeben, ob die Schulversäumnisse nach Ausweis der Schultabellen des Sommers (bez. des Winters) stark, gemäßigt, gering, ob sie laut Protocolli kirchenconventlich gerügt (oder nicht gerügt), und die angesetzten Strafen eingezogen worden (oder nicht), wie das Vermiethen der Kinder während der Schuljahre zu verhüten gesucht, wieweit gestattet werde, ob es mit Vorwissen oder Einwilligung des Pfarrers geschehe. Seit der evangelischen Schulordnung v. J. 1810 wurde täglicher Schulbesuch, auch während des Sommers in den evangelischen Landestheilen, später (obwohl die katholische Schulordnung schon 1808 erlassen war) auch in den katholischen Landestheilen zum Gesetz erhoben.

Die erste auch das Alter der schulpflichtigen Kinder bestimmende Anordnung findet sich in der vom Herzog Georg Wilhelm unter dem 2. März 1689 erlassenen Schulordnung der Stadt Celle, deren 5. Paragraph lautet: „Fünftens zu den also von der Stadt in den aussendörfern bestelleten Schulmeistern sollen die Eltern ihre Kinder von dem 6. Jahre ihres Alters fleißig, und zwar von Michaelis bis Ostern alle Tage schicken, des Sommers aber wenigstens alle Woche einmal als am Freitage zur Schule kommen lassen, damit dieselben, was sie im Winter gelernt, des Sommers über nicht wieder vergessen, sondern repetiren mögen".

In der kurfürstlich braunschweig-lüneburgischen Schulordnung vom J. 1737 wurde das vollendete fünfte Jahr als Beginn der Schulpflichtigkeit bezeichnet, resp. vorausgesetzt z. B. in § 207 und in § 208 den Eltern und Vormündern eingeschärft, die Kinder auf keinerlei Weise außer dem offenbaren Noth- und Ehrenfalle von der Beobachtung der Schulstunden abzuhalten, sondern ihnen ebendadurch die Wichtigkeit dieses Geschäftes miteinzubilden, daß sie ihre häuslichen und zur Nahrung gehörigen Verrichtungen, an denen ihnen sonst vieles gelegen, der Unterweisung in der Schule nachsetzen und lieber sich an ihrer Nahrung und Bequemlichkeit, als den Kindern an dem Unterrichte etwas abgehen lassen wollen ꝛc.

Im Kurfürstenthum Sachsen wurde zwar durch die Ordnung vom 20. Nov. 1724 (§ 2) bestimmt, daß die bis dahin alle 14 Tage gehaltene Katechisation alle Sonntage eine Stunde lang gehalten, auch die Kinder im Sommer wenigstens 4 Stunden wöchentlich in die Schule gehen, auch die Mädchen unterrichtet werden sollen; aber es war dadurch weder eine allgemeine Verpflichtung zum Schulbesuche ausgesprochen, noch weniger ließen sich die Eltern dadurch bewegen, ihre Kinder regelmäßig zur Schule zu schicken. Erst als die Stände sich deshalb (1763) beklagten, erschien unter dem 24. Juli 1764 ein Generale, das durch die vom 26. April 1772 datirte Schulordnung bestätigt und weiter ausgeführt würde. Danach wurde bestimmt, daß alle Kinder des Landes vom (vollendeten) 5. bis zum 14. Lebensjahre so gewißlich zur Schule geschickt, als die dawider handelnden Eltern sonst in namhafte Strafe genommen würden. Kinder, welche vor Erreichung des 14. Lebensjahres in Dienst vermiethet würden, sollten auf Kosten ihrer Dienstherr-

schaft im Winter täglich wenigstens 2 Stunden lang die Schule besuchen. Die erneuerte Schulordnung für die kursächsischen Lande vom 17. März 1773 schärft gleich im ersten Satze allen Eltern die Schuldigkeit ein, ihre Kinder von früh an zu unterweisen, bez. unterweisen zu lassen und bestimmt in Cap. II § 1, daß alle Kinder in Städten und Dörfern, wo Schulen sind, sofort vom 5. Jahre ihres Alters an, und an eingepfarrten Orten, wo keine Schulen sind, längstens nach Erfüllung des 6. Jahres bis zum 14. zur Schule geschickt und weder im Winter noch im Sommer zurückgehalten werden sollen. In § 2. Bei jeder Kirchengemeinde soll ein Verzeichnis aller Kinder von 5 bis 14 Jahren gehalten werden, damit die Eltern, die ihre Kinder aus der Schule zurückbehalten, der Obrigkeit angezeigt und gehörig angesehen werden. Durch ein Regulativ vom 4. März 1805 wurde den Eltern das Anhalten der Kinder zur Schule zur bürgerlichen Zwangspflicht gemacht.

In Bayern wurde die allgemeine Schulpflicht für die Kinder von 6—12 Jahren ausgesprochen durch die Verfügung vom 23. Dec. 1802, weshalb dieselbe die Fundationsurkunde der neuern deutschen Volksschule Bayerns genannt wird.

In Oesterreich wurde infolge der durch Felbiger vorgenommenen Reform des Schulwesens angeordnet, daß die Magistrate alljährlich um Ostern und Michaelis dem Schullehrer Verzeichnisse aller schulfähigen d. h. in das 6. Lebensjahr eingetretenen Kinder einliefere. Auf dem Lande konnten sich die Schullehrer dieses Verzeichnis aus den Taufregistern, die sie zu führen hatten, selbst ausstellen. Sodann war ein zweites Verzeichnis monatlich zu halten, in welches die Präsenz oder Abwesenheit der Schüler an jedem Vor- und Nachmittage genau durch Striche oder Puncte vermerkt wurde, und das 8 Tage nach dem Schlusse des Cursus an den Aufseher abgegeben werden mußte. (Vgl. Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens. Th. I, S. 107, 108). — Daß trotz dieser Controle die schulfähigen Kinder noch nicht alle die Schule besuchten, wird sich ohne besondern Nachweis annehmen lassen, zumal man noch nicht durch Strafen die Eltern zum Schulbesuch der Kinder nöthigte, sondern diesen mehr durch den Eifer der Schullehrer zu erreichen suchte. So ergab sich z. B. im J. 1786 für Böhmen, daß von 239,424 schulpflichtigen Kindern nur 142,125 wirklich die Schule besuchten, also nur 59%, nicht viel über die Hälfte.

In Preußen wurde zwar schon frühzeitig für den Unterricht auch der niederen Volksschichten gesorgt und auf regelmäßigen Schulbesuch gedrungen, wie unter andern in dem Kirchenvisitationsreceß der Insterburgischen und anderer Lithauischen Aemter vom J. 1658 verordnet „daß die Eltern ihre Kinder fleißig zur Schule halten, sie auch nicht zu frühzeitig, wenn sie am allerbesten etwas fassen und lernen sollen, aus der Schule wieder herausnehmen sollten.“ Weitere Versuche zur Herstellung eines gesetzmäßigen Schulbesuchs wurden 1716 gemacht (Heppe III, S. 8); ein strenger Schulzwang ward aber erst durch die Schulordnung vom J. 1736 (Principia Regulativa; Vormbaum Th. III, S. 356—364) begründet, und zwar nach § 9 und § 15 hinsichtlich der Jugend von 5—12 Jahren; denn für alle Kinder dieses Alters wurde die Zahlung eines Schulgeldes festgesetzt und außerdem hinzugefügt: „auch die Bauern seien gehalten, ihre Kinder zur Schule zu schicken.“ Durch das Generallandschulreglement vom 12. Aug. 1763 wurde nach § 1 die Schulpflichtigkeit vom 12. bis in das 13. und 14. Jahr ausgedehnt und auch diejenigen Gegenstände bezeichnet, die sie jedenfalls inne haben müßten, bevor sie die Schule verlassen könnten (Vormbaum Th. III, S. 539, 540 ꝛc.). Durch ein Circular vom 1. Jan. 1769 wurde wiederholt eingeschärft, daß im Sommer die Kinder wenigstens zweimal in der Woche die Schule besuchen müßten. — Das unter dem 5. Febr. 1794 publicirte Allgemeine Landrecht bestimmte in Theil II, Tit. XII, § 43, 44, 46 über die Schulpflichtigkeit Folgendes: § 43. „Jeder Einwohner, welcher den nöthigen Unterricht für seine Kinder in seinem Hause nicht besorgen kann oder will, ist schuldig, dieselben nach zurückgelegtem fünften Jahre zur Schule zu schicken. § 44. Nur unter

Genehmigung der Obrigkeit und des geistlichen Schulvorstandes kann ein Kind länger von der Schule zurückgehalten oder der Schulunterricht desselben wegen vorkommender Hindernisse für einige Zeit ausgesetzt werden. § 46. Der Schulunterricht muß solange fortgesetzt werden, bis ein Kind nach Befund seines Seelsorgers die einem jeden vernünftigen Menschen seines Standes nothwendigen Kenntnisse gefaßt hat." Nach § 48 liegt es den Schulaufsehern ob, unter Beistand der Obrigkeit darauf zu sehen, daß alle schulfähigen Kinder nach obigen Bestimmungen erforderlichen Falles durch Zwangsmittel und Bestrafung der nachläßigen Eltern zum Besuche der Lehrstunden angehalten werden. Diese Bestrafung geschieht durch die Polizei und besteht in der Regel in Geld, event. in Gefängnis, wenn die Eltern die Geldstrafen nicht bezahlen können oder wollen. — Für diejenigen Landestheile, in welchen das Allgemeine Landrecht nicht eingeführt ist, sind im Wesentlichen, zum Theil wörtlich, dieselben Bestimmungen durch die Cabinetsordre vom 14. Mai 1825 zur Geltung gebracht. So streng indes auch diese Bestrafung durch das Gesetz verlangt wird und so nothwendig sie auch für die Erreichung eines regelmäßigen Schulbesuches der Kinder ist, so sind doch hierbei billige Rücksichten nicht aus den Augen zu lassen, den Ursachen der Versäumnis gründlich nachzuforschen, und nur, wo keine genügenden Entschuldigungen vorgebracht werden können, und auch die eindringlichsten Ermahnungen nicht zum Ziele geführt haben, soll mit den erforderlichen Schulstrafen vorgeschritten werden. Verfügung des Minist. des Innern vom 10. April 1841. — Auch ist schon durch frühere Rescripte des Unterrichtsministeriums für den Beginn der Schulpflichtigkeit eine Beschränkung insoweit eingetreten, als durch ein solches vom 22. April 1826 genehmigt ist, daß in Ansehung der Dorfschaften, welche weiter als eine Viertelstunde von der Schule entfernt sind, das vollendete sechste Jahr des Kindes als Anfang des schulpflichtigen Alters betrachtet werde, und durch ein anderes vom 24. April 1828 in Betreff der zerstreutliegenden Ortschaften Westfalens, daß das vollendete siebente Lebensjahr als solches angesehen werde. — Dieselbe Bestimmung wurde durch eine Circularverf. der Regierung zu Königsberg vom 11. Juli 1833 auch auf die Provinz Preußen dahin ausgedehnt, daß das Alter vom vollendeten fünften bis zum vollendeten siebenten Lebensjahre bei den Kindern, welche nicht am Schulort wohnen, als ein genügender Entschuldigungsgrund für Schulversäumnis angesehen werden dürfe.

Die Verfassung vom 5. Dec. 1848 sagt in §. 18: „Der preußischen Jugend wird durch genügende öffentliche Anstalten das Recht auf allgemeine Volksbildung gewährleistet. Eltern und Vormünder sind verpflichtet, ihren Kindern oder Pflegebefohlenen den zur allgemeinen Volksbildung erforderlichen Unterricht ertheilen zu lassen, und müßen sich in diesen Beziehungen den Bestimmungen unterwerfen, welche das Unterrichtsgesetz aufstellen wird." Die Verbesserung, welche dieser Paragraph in der Verfassung vom 30. Jan. 1850 erhalten hat, wird leicht hervortreten; er lautet dort als §. 21: „Für die Bildung der Jugend soll durch öffentliche Schulen genügend gesorgt werden. — Eltern und deren Stellvertreter dürfen ihre Kinder oder Pflegebefohlenen nicht ohne den Unterricht lassen, welcher für die öffentlichen Volksschulen vorgeschrieben ist."

In den übrigen nicht schon namentlich aufgeführten deutschen Ländern ist die allgemeine Schulpflichtigkeit ebenfalls anerkannt, wenn auch nicht mit der in Preußen geübten Strenge zur Geltung gebracht. In den außerdeutschen Ländern Europa's ist dieselbe zwar ebenfalls meistentheils als Forderung hingestellt, aber theils aus Mangel an Controle, theils und besonders wegen Mangel an den nöthigen Schuleinrichtungen nicht durchgeführt, selbst nicht in dem sehr centralistisch regierten Frankreich. England stellt verfassungsmäßig den Unterricht ganz frei und bietet daher einen Gegensatz zu denjenigen Ländern, in welchen, wie in Preußen, der Schulzwang allgemein gefordert und streng gehandhabt wrid. Es bieten sich aber in diesem merkwürdigen Lande sonderbare Verhältnisse dar, auf der einen Seite ein alle Schichten der Gesellschaft durchdringendes Mistrauen gegen jede Betheiligung der Staatsgewalt am Schulwesen (Stoy, Encyklo-

gäbie der Pädagogik, S. 212 nach Wiese deutsche Briefe S. 148—178), dabei aber auf der andern Seite keine Theilnahme von der bürgerlichen Gesellschaft, sondern nur von freien Vereinen. — Die letzteren wirken zum Theil großartiges, wie die jährlich 20,000 Pf. St. umsetzende British and foreign Society. Aber so trefflich auch diese Vereine im einzelnen wirken, so mangelhaft ist doch im ganzen die Schuleinrichtung, namentlich für die Bildung des niederen Volkes. Die Regierung gewährt der Schulnoth gerade für die unterrichtsbedürftigen Classen mancherlei Abhülse und bietet nicht unbedeutende Summen, knüpft aber an diese Hülfsleistungen das Recht der Beaufsichtigung, wie sehr natürlich. Das aber erweckt bei manchen Männern wieder die Besorgnis, es möchte der ohnehin schon der Bequemlichkeit zuneigende Sinn des Volkes diese Bequemlichkeit einer büreaukratischen Bevormundung den Mühen des Selfgovernment vorziehen. Daher ein fortwährendes Schwanken in dieser so wichtigen Angelegenheit, denn andrerseits ist man schon dahin gekommen, zu erklären, ohne Schulzwang sei der großen Unwissenheit des niederen Volkes nicht abzuhelfen. Zahlen mögen diese Erklärung unterstützen. Im J. 1847 führte Lord John Russel an, von 3,600,000 Kindern in Großbritannien besuchten 1,500,000 gar keine Schule, während von den übrigen 2,100,000 etwa die Hälfte in die gewöhnlichen, die andere Hälfte in die Sonntagsschulen giengen. Von 100 Personen, die sich verheiratheten, konnten nur 30 lesen und schreiben, 40 nur lesen, 30 keins von beiden. — Selbst S. Mill in seiner Schrift über die Freiheit spricht sich für den Schulzwang aus, weil die Schule ein allgemeines Menschenrecht sei.*) In Belgien und Holland müßen die Gemeinden für Volksschulen sorgen, damit die Eltern ihre Kinder in dieselbe schicken können. In Belgien sind die Gemeinden sogar gehalten, allen armen Kindern auf Bitte ihrer Eltern den Unterricht in den Bd. I, 496, aufgezählten Fällen unentgeltlich zu gewähren. Aber soweitgehend auch jene Anordnungen bei ihrer unbestimmten Fassung sind, so wenig sind doch die Eltern oder Angehörigen verpflichtet, die Kinder regelmäßig zur Schule zu schicken, so daß die Erfolge des Unterrichts dadurch wieder in Frage gestellt werden, abgesehen davon, daß ein Schulbesuch, für den die Eltern gar nichts zu zahlen haben, in der Regel nicht so wirksam ist, als ein solcher, für den sie ein wenn auch nur geringes Schulgeld zahlen müßen. In Belgien so wenig als in Holland herrscht der für civilisirte Staaten nothwendige Schulzwang. In Holland thut man alles erdenkliche, um die Kinder der Schule zuzuführen und sie in derselben zu erhalten. Die Lehrer an den auf Staats- und Gemeindekosten errichteten Schulen werden gut honorirt, um den freien oder Privatschulen Concurrenz zu machen, weil diese Religionsunterricht ertheilen, jene ihn ausschließen. Die Unterrichtsfreiheit, die in Holland eingeführt ist, droht in eine Freiheit der Unwissenheit auszuarten; daher schon einige Abgeordnete Schulzwang und Unentgeltlichkeit des Unterrichts beantragten, aber ohne mit diesem Antrage durchzubringen (vgl. Holland S. 565).

In Frankreich ist ein Volksschulwesen erst begründet durch das Gesetz vom 28. Juni 1833 infolge des unermüdeten Strebens Guizots und der Begeisterung Cousins für Erziehung zur freien Humanität. Aber die allgemeine Schulpflichtigkeit sprach es nicht aus. — Auch die neuere Gesetzgebung über das Primär- oder Volksschulwesen in Frankreich (Gesetz vom 15. März 1850; das organische Decret vom 9. März 1852 und das Gesetz vom 14. Juni 1854, welche einander ergänzend die Principien und umfassenden Organisationen für dasselbe aufstellen), enthält die Forderung einer allgemeinen Schulpflichtigkeit nicht, so genau die gesammte äußere Leitung, Ueberwachung und Verwaltung der Volksschulen und ihrer Lehrer durch Organe des Staats in demselben geregelt ist. — Daher ist auch der Schulbesuch in vielen, namentlich ländlichen Schulen, besonders im Sommer, ein sehr mangelhafter, nur in denjenigen Departements, wo noch deutsche Sitte vorwaltet, findet sich eine Gewöhnung der Volksjugend an den Schulbesuch (vgl. d. Art. Frankreich, Bd. III, S. 495).

*) Vgl. d. Art. Großbritannien S. 82 ff. 91 ff.

Vergeblich hat der Kaiser in den letzten Jahren zweimal mit dem Minister Duruy versucht ein allgemeines Schulgesetz durchzubringen, um die allgemeine Schulpflichtigkeit einzuführen. Es erscheint so, als ob die Franzosen, welche ja im allgemeinen den Zwang hassen, sich sträubten, denselben auf diesem Gebiete, dem einzigen fast, auf dem sie noch nicht durch die kaiserliche Gesetzgebung eingeengt sind, sich auflegen zu lassen, obwohl die einsichtigeren unter ihnen erkennen, daß die vorhandenen Mittel nicht ausreichen, den nothwendigsten Unterricht und damit auch die erforderliche Erziehung unter den niederen Volksschichten zu verbreiten.

III. Rechtliches. Der unter I. entwickelte Begriff des Schulzwanges als allgemeiner Schulpflichtigkeit enthält „unter einem abstoßenden Namen eins der edelsten Menschenrechte: das der deutschen Nation eigenthümliche, ihre Macht und weltgeschichtliche Mission mitbegründende Grundrecht auf eine humane (d. h. jedem Menschen geziemende und für ihn erforderliche) Bildung." Eben deshalb bedarf diese aber insofern noch einer näheren Erklärung, als noch nicht ohne weiteres das Object des zu ertheilenden Unterrichts, wie die Dauer desselben, ausgesprochen ist. In der Regel wird (vgl. unter II.) näher nur die Zeitdauer dieses Unterrichts angegeben, also vom vollendeten 5. oder 6. bis zum 13. oder 14. Lebensjahre, aber es fehlt noch die sehr wichtige Bestimmung des Unterrichtsobjects. Man hat daher dieser staatlichen Anordnung in Bezug auf die Zeitdauer den Vorwurf gemacht, daß der Staat, wenn er nur eine bestimmte Zahl von Schuljahren vorschreibe, ohne Rücksicht auf die Ausdehnung des Unterrichts und das schließliche Ergebnis desselben, damit nur eine auf ein äußerliches Moment basirte, innerlich nicht begründbare, im einzelnen höchst verschiedene und zufällig wirkende Anordnung träfe. Aber einestheils liegt selbst in dieser Anordnung des Schulbesuchs bis zu einem bestimmten Lebensalter keineswegs ein rein äußerliches, es liegt auch ein innerliches d. h. ein mit der Sache selbst in engerem Zusammenhange stehendes Moment; denn das Lebensalter des Kindes bedingt den Beginn der leiblichen und geistigen Befähigung unterrichtet zu werden; ebenso steht mit dem Lebensalter die Reife des Verständnisses und der Bildung, welche die Entlassung des Kindes aus der Schule gestattet, in der Regel in engem Zusammenhange. Andrerseits ist auch die Grenze nicht willkürlich gesetzt, sondern nach vielfacher und langjähriger Erfahrung dasjenige Alter angenommen, welches für die Confirmation d. h. für den Abschluß der kirchlichen Vorbereitung für den Eintritt in die Gemeinschaft der erwachsenen Christen als das im allgemeinen richtige sich bewährt hat, in Preußen früher das vollendete 13., jetzt das 14. Lebensjahr, von dessen Erreichung nur in wenigen besonderen Fällen ein Erlaß gewährt wird. Daher wird denn auch die Confirmation als der Abschluß der Schulzeit angenommen.

Auch über den Grad der Bildung, welchen das Kind bis dahin erlangt hat, giebt die Befähigung zur Confirmation einen gewißen Anhalt. Obgleich für dieselbe hauptsächlich nur die religiösen Kenntnisse den Maßstab bilden, so setzen doch diese auch eine gewiße allgemeine geistige Bildung voraus, namentlich die Kenntnis des Lesens und Schreibens, im wesentlichen die elementarsten Kenntnisse. So bestimmt schon in Preußen das Generallandschulreglement vom 12. Aug. 1763 (vgl. oben S. 10, Vormbaum, Th. 3, S. 539 u. 540), daß die Kinder so lange in der Schule zu halten seien, bis sie nicht nur das Nöthigste vom Christenthum gefaßt haben und fertig lesen und schreiben, sondern auch von demjenigen Rede und Antwort geben können, was ihnen nach den von den Behörden verordneten und approbirten Vorschriften beigebracht werden soll, was §. 2 dieses Reglements noch etwas bestimmter angiebt.

Damit bezeichnet der Staat ein bestimmtes Maß von elementarer Bildung als Minimum, ohne welches niemand auferzogen werden dürfe, und sorgt für Errichtung öffentlicher Schulen, in welchen dies erreicht werden kann; damit stellt er eine für alle gleiche, für alle erfüllbare Forderung auf. Auch darf man nicht sagen, es sei das Maß nicht bestimmt genug bezeichnet, wenngleich es sich bei den einzelnen Kindern nach

Anlagen und selbst nach äußeren Umständen verschieden gestalten wird. Es ist für die allgemeine Volksschule das Minimum dessen, was sie leisten sollen, im Obigen enthalten, also kein Cirkel, wenn gesagt wird: „es soll niemand ohne diejenige Bildung sein, welche für die allgemeine Volksschule vorgeschrieben ist." In Preußen ist dies außerdem in dem Regulativ vom 3. Octbr. 1854 genau auseinander gesetzt und begründet.

Ueber dies Object des Schulzwangs hat Rümelin in der Zeitschrift für die gesammte Staatswissenschaft, Jahrg. 24, Heft 2, S. 311—332 ausführlich gesprochen. Er bezeichnet den Schulzwang „als ein allgemeines Menschen- und Grundrecht der Jugend auf Bildung und Unterricht nur von Seite des individuellen zum Schutz dieses Rechtes erforderlichen Zwanges gegen Dritte." Wie der Verfasser seinen Aufsatz in eine der Staatswissenschaft gewidmete Zeitschrift niedergelegt hat, so ist es auch hauptsächlich der Standpunct dieser Wissenschaft, von dem aus er den Gegenstand betrachtet und beurtheilt, während er das bei der Ausbildung der Jugend so wichtige erziehliche Moment zurückstellt, wenig, jedenfalls nicht in dem für unsern Standpunct erforderlichen Maße berücksichtigt. Er stimmt zwar mit der Forderung des Staates überein, daß ein jedes Kind als eins seiner Glieder ein bestimmtes Maß elementarer Bildung sich aneigne, und hält diese Forderung für vollständig berechtigt; aber in Rücksicht auf die Angehörigen der Kinder, welchen dadurch eine Pflicht und eine Beschränkung der freien Verfügung über ihre Kinder, namentlich ihrer Arbeitskraft auferlegt wird, die ihnen oft sehr schwer fällt, verlangt er eine andere Anordnung, dieses Maß der Bildung oder der Kenntnisse zu bestimmen und schlägt deshalb vor, es solle jedes Kind aus der Schule entlassen werden, sobald es das vom Staate bestimmte Maß von Kenntnissen nachgewiesen habe; dieser Nachweis solle durch eine Prüfung der Bezirksschulinspectoren festgestellt werden. Dieser Schulbildung solle sich sodann ein Fortbildungsunterricht von etwa vier bis sechs wöchentlichen Unterrichtsstunden bis zum Eintritt ins bürgerliche Leben anschließen. — Von der Ausführung dieses Vorschlages erwartet er im Vergleich zu dem bisherigen Verfahren folgende Vortheile: „Von den meisten Kindern könne das jetzt geforderte Maß von Kenntnissen schon nach einem Schulbesuch von 4—5 Jahren erreicht werden, während man bisher dazu 8 Jahre verlangt habe; es werde dadurch ein Wetteifer sowohl zwischen Schülern derselben Schule, als zwischen den Lehrern verschiedener, besonders benachbarter Schulen entstehen, der noch dadurch erhöht werden könne, für die einen, wie für die andern, daß man die Prüfung der Schüler verschiedener Schulen zusammen vornehme. Es würde so der Trägheit, dem Unfleiße der Schüler entgegengearbeitet, die ohnehin schwer zu controllirenden Schulversäumnisse verhindert, wenigstens gemindert; es werde der Lässigkeit und Pflichtversäumnis der Lehrer gesteuert u. s. w.

Diesem Vorschlage Rümelins ist in seiner Gesammtheit entgegenzustellen, daß der ganze Unterricht der Volksschule dadurch veräußerlicht, die Lehrer getrieben werden könnten, auf ein äußeres Wissen ihrer Schüler, ja selbst auf einen Schein des Wissens, wenigstens darauf hinzuarbeiten, ihren Schülern nicht eine gewiße geistige Entwicklung und Verstandesreife oder Verständigkeit, sondern nur ein Maß äußerlich angeeigneter und leicht nachweisbarer Kenntnisse zu verschaffen, überhaupt ihre Schüler mehr abzurichten, als zu unterrichten. Daß auch bei dem gegenwärtigen Verfahren die erworbenen Kenntnisse bei manchen, ja bei vielen Kindern äußerlich bleiben, kann nicht als Einwand dagegen geltend gemacht werden; denn dieser Uebelstand hängt natürlich nicht von der jetzigen Einrichtung, sondern von äußeren Umständen in einzelnen Fällen ab. Wenn aber der ganze Unterricht veräußerlicht wird, so verliert er durchaus seinen volksbildenden und erziehlichen Einfluß, der sich zwar nicht so handgreiflich nachweisen läßt, als positive Kenntnisse und Fertigkeiten, aber von unendlicher Wichtigkeit — gerade in Betreff der niederen Volksschichten — für die Wohlfahrt des Staates und die sittliche Haltung seiner Bewohner ist. Die Schulkinder bilden nicht allein die nächste Generation der Staatsbürger, sie üben auch — richtig in der Schule unterrichtet und erzogen — gar



häufig einen bessernden Einfluß auf die Eltern aus. Sehen wir aber auf die Einzelheiten dieses Vorschlages, so treten uns noch mehr und offenbarere Bedenken entgegen: wie viel misliches hat die Vereinigung der Kinder aus mehreren Schulen, namentlich aus Volksschulen, zu einer gemeinsamen Prüfung! Es werden dabei alle besonderen Eigenthümlichkeiten, welche in den Schülern, in der Schule, in den Lehrern liegen, ganz unberücksichtigt gelassen; es wird ebendeshalb eine gerechte und gleichmäßige Beurtheilung der Schüler sehr schwierig, es werden unbillige Urtheile im einzelnen gar nicht zu vermeiden sein. Für die Lehrer wird die weitere Folge sein, daß die einen unverdient herabgesetzt, in ihrer Lehrerthätigkeit gehemmt und in ihrer Berufsfreudigkeit gestört, andere eitel und stolz gemacht und zu einer schädlichen, sogar zur Vernachlässigung führenden Selbstüberhebung verleitet werden. In die Schulen wird dadurch ein Stachel des Ehrgeizes und des Strebens nach äußerem Scheine gelegt, der einer gesunden Entwicklung der geistigen Kräfte nicht förderlich sein kann, einer erziehlichen Einwirkung auf die Herzen der Kinder geradezu hinderlich werden muß. — Aber auch abgesehen von den nachtheiligen Folgen einer solchen Zusammenstellung und Vereinigung mehrerer Schulen zu einer gemeinsamen Prüfung, die ja noch nicht nothwendig mit jenem Vorschlage Rümelins verbunden ist, muß es sehr bedenklich erscheinen, den Austritt aus der Schule allein von einem gewißen Maße der Kenntnisse abhängig zu machen. Erstlich würde eine solche Einrichtung den ärmeren Eltern, zu deren Gunsten sie besonders gemacht werden soll, am wenigsten zu gute kommen, weil deren Kinder durch sehr natürliche Hindernisse und Hemmnisse am meisten an dem regelmäßigen Schulbesuche gehindert sind, zu einer unterstützenden Förderung des Schulunterrichts weder Zeit noch Gelegenheit zu Hause haben und daher durchschnittlich am langsamsten das Ziel erreichen, mithin länger in der Schule zurückgehalten werden würden, während die die Schule regelmäßig besuchenden Kinder wohlhabender Eltern, die überdies daheim mancher Förderung ihrer Kenntnisse sich zu erfreuen haben, das vorgeschriebene Ziel rascher erreichen können, ohne daß bei ihnen oder ihren Eltern auch nur das Verlangen vorhanden wäre, den Schulunterricht schon zu beendigen. — Sodann würde seitens derjenigen Eltern, welche die Arbeitskraft ihrer heranwachsenden Kinder etwa vom 10. oder 11. bis 13. oder 14. Jahre zu eignem wie der Kinder Unterhalt bedürfen, ein fortwährendes Drängen und Verlangen entstehen, die Kinder so frühzeitig als möglich aus der Schule entlassen zu sehen, unter dem Hinweis oder wenigstens unter dem Vorgeben, daß sie die für ihren Beruf und Stand erforderlichen Schulkenntnisse schon besäßen, und was etwa noch fehlte, sich leicht in dem noch folgenden Fortbildungsunterricht ergänzend aneignen könnten. Diesem Drängen gegenüber würde es vergeblich sein, den Eltern von dem zu geringen Maße derselben eine hinreichende Ueberzeugung zu verschaffen, wie denn überhaupt eine genaue Bestimmung und ein klarer Nachweis derselben durch eine Prüfung nicht so leicht sein dürfte. Dagegen läßt sich die Höhe eines bestimmten Lebensalters leichter abgrenzen und leichter zur Anerkenntnis bringen, mag sie auch zunächst nur als eine äußere Bestimmung erscheinen.

Den Uebelstand ferner, welcher in der Anordnung einer neuen Prüfung und in der Vermehrung der schon vorhandenen offenbar liegt, verkennt Rümelin nicht; doch erachtet er denselben für nicht so bedeutend, indem er die Auslegung derselben nur von dem Standpuncte einer Beschränkung der individuellen Freiheit betrachtet, darauf aber nicht weiter eingeht, wie wenig angemessen für ein so frühes Lebensalter und bei Kindern dieser Volksclasse eine Prüfung ist, zumal sie eine so entscheidende Bedeutung haben soll, ohne doch mit genügender Gründlichkeit bei der Masse der zu Prüfenden vorgenommen werden zu können. Endlich aber muß gefragt werden, ob sich denn die Nachtheile, welche anerkanntermaßen den ärmeren Volksclassen aus dem länger ausgedehnten Schulbesuche ihrer Kinder sogar bis zu einem Alter, wo sie schon selbst etwas als Hütejungen, Kindermädchen, in Fabriken oder beim Handwerke der Eltern verdienen können, entstehen,

nicht auf andere, für die Erziehung der Kinder weniger nachtheilige Weise beseitigen oder wenigstens vermindern lassen.

Als die bedeutendsten Nachtheile dieser Art würden die längere Zahlung des Schulgeldes und die Entbehrung der schon verwendbaren Arbeitskraft der Kinder von den Eltern empfunden werden. Aber wirklich bedürftigen Eltern wird die Zahlung des Schulgelds in der Regel ganz oder wenigstens theilweise erlassen. Zur Beseitigung oder wenigstens Milderung des zweiten Nachtheils sind von den Behörden bereits verschiedene zweckmäßige Anordnungen getroffen. Es wird die Unterrichtszeit für solche Kinder theils überhaupt, theils und besonders in denjenigen Jahreszeiten, in welchen sie am besten zur Arbeit verwandt werden können, abgekürzt, so daß also der Unterschied zwischen derselben und der von Rümelin für den Fortbildungsunterricht in Anspruch genommenen Zeit sich auf etwa 4—6 wöchentliche Stunden beschränken würde. Es wird ferner die so abgekürzte Unterrichtszeit in die frühesten Morgenstunden verlegt, so daß für die ganze übrige Tageszeit die Kinder zur Arbeit verwendbar sind; es werden die Schulferien in die Zeit der Korn= und Kartoffelernte, der Weinlese u. s. w. je nach den verschiedenen Oertlichkeiten verlegt; es werden endlich für gewiße dringende Fälle zeitweilige Dispensationen ertheilt. — So werden die aus der Ausdehnung des Schulbesuches für gewiße Volksclassen entstehenden Nachtheile gemildert, theilweise beseitigt, die damit verknüpften Vortheile gewahrt. Was die letzteren betrifft, so stellen wir voran die durch den längeren Schulbesuch gesteigerte sittliche Ausbildung, die befestigte sittliche Reife aber gewährleistet auch das Festhalten der intellectuellen Entwicklung und der bis dahin erworbenen elementaren Kenntnisse, während die Annahme nahe liegt, daß ein Kind, welches mit dem 10. oder 11. Jahre die nothdürftigsten elementaren Kenntnisse sich angeeignet und durch eine Prüfung nachgewiesen hat, und darauf hin aus der Schule entlassen ist, bis zum 14. Jahre, dem Alter der Confirmation, dieselben leicht wieder verliert, weil es sie nur mühsam erworben und sich noch nicht zum vollen Eigenthum gemacht hat. Zwar sollen nach demselben Vorschlage solche Kinder durch einen Fortbildungsunterricht von 4—6 wöchentlichen Stunden weiter gefördert und wenigstens in der Festhaltung der erworbenen Kenntnisse geschützt werden; aber wer es weiß, wie schwer es hält, den regelmäßigen Schulunterricht der Kinder aus den niederen und ärmeren Volksschichten zu erzwingen, der wird auch leicht einräumen, daß jener Fortbildungsunterricht noch viel unregelmäßiger besucht werden und daher noch viel weniger leisten, die Kinder nicht einmal vor dem Vergessen des schon Erworbenen bewahren wird. Wie überhaupt ein gutes Gedeihen und Wirken solcher Nachhülfeschulen oder eines solchen Nachhülfeunterrichts nur bei besonders williger und eifriger Theilnahme und Mitwirkung aller dabei betheiligten Personen und Behörden zu erwarten ist, hat die Erfahrung reichlich gelehrt. Vgl. die betreffende Gesetzgebung in Preußen v. Rönne, Th. 1, S. 623.

Schließlich müßen wir noch darauf hinweisen, daß in Rümelins Vorschlage ganz unbeachtet gelassen ist, welch ein wichtiger und heilsamer Schutz in dem allgemeinen Schulzwange indirect zum Besten der körperlichen Entwicklung und Gesundheit gerade der ärmeren Kinder ausgeübt wird, namentlich in denjenigen Gegenden und Ortschaften, in welchen sich Fabriken befinden. Gerade von den Fabrikarbeitern wird der Schulzwang ihrer Kinder gewöhnlich am übelsten empfunden: die Kinder sollen ihnen durch Theilnahme an der Fabrikarbeit mitverdienen helfen. Wie zweckmäßig regelt in Preußen das Gesetz vom 26. Mai 1853 die Beschäftigung der Kinder in den Fabriken; es weist darauf hin, wie nachtheilig eine zu frühzeitige Anstrengung der Kinder durch anhaltende Arbeit ist, wie gerade das Alter der Kinder bis zum 12. Jahre und auch noch vom 12. bis 14. Jahre der besonderen Pflege bedarf. Diese Forderung würde wenig berücksichtigt werden, wenn der Schulzwang nicht wäre. Wollte man aber durch Gesetze diese frühe Arbeit verbieten, so würde die frühere Entlassung der Kinder aus der Schule auch nichts helfen.

Aus allen diesen Gründen sind wir mit der von Rümelin aufgestellten Behauptung, „daß das Princip des Schulzwanges nur in der Form einer Fixirung des Lehrzieles und Bildungsmaßes statt der Lernzeit rationell, zweckmäßig und auf die Dauer haltbar sei", und mit dem von ihm gemachten Vorschlage nicht einverstanden, sondern erachten, bis geeignetere Vorschläge gemacht werden, die bisherige Anordnung als zweck- und sachgemäß unter den oben weiter ausgeführten Modificationen und Erleichterungen für die Kinder der ärmeren Eltern. — Eine thatsächliche Empfehlung dieser Anordnung bildet die Erfahrung derjenigen Länder, in welchen sie am strengsten durchgeführt ist.

Gottschick.

Zusatz 1. Bei der tiefeingreifenden Bedeutung des Rümelin'schen Votums werde ich mir erlauben dürfen, zur Ergänzung der obigen Besprechung desselben auch meinerseits einiges beizutragen.

R. leitet das Recht des Schulzwangs aus dem allgemeinen Schutz- und Obervormundschaftsrecht der Staatsgewalt über alle minderjährigen und unselbständigen Personen ab, indem es nicht dem Eigennutz oder der Indolenz und Unwissenheit der Eltern überlassen bleiben könne, ein bildungsfähiges und zu productiver Arbeit noch ungeeignetes Lebensalter des Kindes unbenützt vorübergehen zu lassen, der Staat vielmehr ein Recht des Kindes auf eine zur Erfüllung der allgemeinen und besondern Lebenszwecke nützliche oder nothwendige Ausbildung seiner geistigen Kräfte zu vertreten und zu schützen habe. Er verwirft dagegen die Begründung jenes Zwangsrechts gegen die Eltern aus dem Gesichtspunct, daß der moderne Staat intelligente Bürger bedürfe, indem daraus vielmehr nur die Aufgabe des Staats folge, auf indirectem Wege zur Benützung der dargebotenen Unterrichtsgelegenheiten aufzumuntern. Es scheint mir nicht von entscheidendem Werthe zu sein, ob nur das erste oder auch das zweite Princip zur Begründung jener Verpflichtung zugelassen wird, und ich glaube daher diese Erörterung umgehen zu können.*) Denn aus dem einen wie aus dem andern folgt nichts weiter, als die Pflicht des Staates, für Gewährung einer angemessenen Elementarbildung an alle Kinder zu sorgen, und die Schwierigkeit beginnt erst bei der Präcisirung eben dieses Begriffs. R. sagt: es sind „etwa diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten, welche die Grundlage der allgemeinen menschlichen Cultur ausmachen und zum Fortkommen in der bürgerlichen Gesellschaft unerläßlich sind," d. h. eben dasjenige, „was in den Volksschulen betrieben zu werden pflegt," oder „das für die Volksschule vom Staat aufgestellte Lehrziel." Gegen diese Bestimmungen habe ich nun gleich zuerst Bedenken. Schulkenntnisse und Schulbildung sind keine Wechselbegriffe. Jene Kenntnisse und Fertigkeiten mehr formaler Natur sind allerdings die Grundlage der Bildung, sofern sie den Weg erschließen, auf dem man zu den von der Menschheit erworbenen Schätzen der Bildung — durch das Lesen von

*) Nur in einer Anmerkung glaube ich darauf hinweisen zu dürfen, daß vielleicht überhaupt richtiger von der Pflicht des Staates, den Eltern die Erfüllung ihrer Erziehungspflicht möglich zu machen, als von dem Rechte des Staates, widerspenstige Eltern zur Benützung der Schulen zu zwingen, ausgegangen würde. R. selbst deutet dies in der Anmerkung S. 311 an, wo er nachweist, daß das Wort Schulzwang keine glückliche Wortbildung sei. So weit hat die Allgemeinheit der Beschulung der Kinder die Ueberzeugung von der Nothwendigkeit derselben doch verbreitet, daß die überwiegende Mehrzahl der Eltern Schulen haben will, und in ihrem Bestehen einen großen Vortheil erkennt, den die Gesammtheit dem Einzelnen gewährt. Ich werde übrigens hier anführen dürfen, daß eine im Canton Zürich niedergesetzte Commission nach dem Bericht des Dr. Böhmert („Untersuchung und Bericht über die Lage der Fabrikarbeiter", Zürich 1868) bei ihren Verhandlungen über die Kinderarbeit den Grundsatz vorangestellt hat (S. 77), der Staat sei berechtigt, allgemeine Anordnungen in diesem Betracht zu erlassen, damit nicht ein körperlich, geistig und sittlich verkommenes Geschlecht heranwachse und die Erreichung des Staatszweckes unmöglich mache. Die Einzelnen können auf der gegenwärtigen Culturstufe die Pflicht gegen ihre Kinder ohne Dazwischenkunft der Gesammtheit nicht erfüllen (vgl. d. Art. Schule); deshalb haben sie das Recht, die Errichtung und Erhaltung von Schulen von der Gesammtheit zu verlangen, aber auch die entsprechende Pflicht, sie zu benützen.

Gedrucktem und Geschriebenem — gelangen kann, und wer die Fibel und die Bibel liest, steht eben damit schon unglaublich hoch über der Barbarei; allein Kenntnisse sind doch noch nicht Bildung, auch Fertigkeiten nicht, sofern man eben darunter jene technischen Fertigkeiten des Lesens und Schreibens u. dgl. versteht, welche die Schule gewährt. Ich kann mich hierüber auf die Erörterung beziehen, welche der Artikel Bildung enthält, sowie auf Roth Kleine Schriften I, 343 ff. Rümelin erkennt das zwar insofern selbst an, als er im gleichen Zusammenhang mit jenen Kenntnissen und Fertigkeiten „elementare Bildung" verlangt; allein da diese nach seinem Vorschlag nur eben durch eine Schulprüfung ermittelt werden soll, so beschränkt er den Begriff doch wieder auf Kenntnisse und Fertigkeiten. Die Volksschule soll aber wirklich Bildung gewähren und sie gewährt sie auch, theils mittelst gewißer Kenntnisse und Fertigkeiten als eine Frucht derselben, theils durch Gewöhnung und Zucht.*) Die erstrebten Kenntnisse aber, die zu der Frucht der Bildung mitwirken sollen, gewinnt die Masse der Volksschüler nicht in raschem Fluge, nicht durch blitzartiges Lernen, sondern durch Arbeit, manchmal recht angestrengte Arbeit, unter viel Aufwand von Geduld von Seiten des Lehrers in der Schule. Allerdings geht die Einsicht in eine bisher verschlossen gewesene Wahrheit dem Geiste oft mit einem male auf; aber bis er auf dem Puncte angelangt ist, wo der Blitz der Erkenntnis einschlägt, muß er manchmal auch falsche Wege versuchen und allerlei Hindernisse aus dem Wege räumen, und um die Folgerungen aus einer solchen Erkenntnis zu ziehen und sie mit dem bisherigen Wissen auszugleichen, ist gewöhnlich mühsame Arbeit erforderlich. Einzelne Erkenntnisse aber haben wenig Werth, wenn sie nicht verarbeitet und mit einander in Zusammenhang gebracht werden, so daß sie nicht bloß das Gedächtnis füllen, sondern auf das geistige Leben überhaupt Einfluß gewinnen und sofern sie ethischer Natur sind, die Gesinnung bestimmen; Erkenntnisse, wie sie der Glaubenslehre, der biblischen, der weltlichen Geschichte entspringen, werden erst dann lebendig, wenn sich das Urtheil des Individuums über die im Leben vorkommenden Dinge und handelnden Personen sowie das eigene Thun danach richtet. Die anderartigen Erkenntnisse aber, wie z. B. die Lehren der Arithmetik, erhalten ihren Hauptwerth für die Volksschüler erst durch die Anwendung auf eine Menge von mannigfaltigen Beispielen, durch methodisch geleitete und lange fortgesetzte Einübung. Ebenso müßen jene vorbereitenden Fertigkeiten des Lesens und Schreibens durch lange Uebung in der Weise mechanisch werden, daß die sinnlichen Organe sie vollziehen, ohne daß der Geist eine besondere Aufmerksamkeit darauf zu richten hat, so wenig als der im Gehen begriffene Mensch auf die Thätigkeit seiner Beine, der Clavierspieler auf die Thätigkeit seiner Finger beim Spiel besonders zu achten braucht. Alle diese Uebung aber verlangt Zeit und zwar viel Zeit.

Als zweites Bildungsmittel der Volksschule nannte ich oben Gewöhnung und Zucht. Schon indem der Schüler sich gewöhnt, seine Gedanken in die Zucht des Unterrichts zu geben, und seine Aufmerksamkeit nöthigt, die Richtung zu nehmen, welche der unterrichtende Lehrer ihr anweist, indem er an den Aufgaben der Schule sein Nachdenken und seinen Fleiß übt, läßt er ein wichtiges sittlich bildendes Moment an sich wirken. Wenn er aber dann weiter lernt, seine subjective Willkür der allgemeinen Schulordnung zu unterwerfen, sich als Glied einer größeren Gemeinschaft zu fühlen, an deren gemeinsamem Thun er sich zu betheiligen, welchem der Einzelne willig zu dienen hat, wenn er dem Lehrer gehorsam ist und sich so dem Einfluß der Persönlichkeit eines Mannes hingiebt, die ihm durch Ueberlegenheit des Geistes und Charakters doch imponiren soll, so ist damit für seine sittliche Bildung Bedeutendes gewonnen, die häusliche Erziehung in förderlicher Weise ergänzt, vielleicht zuweilen corrigirt, und auch die Zuchtmittel im engeren Sinne, welche etwa zu Erreichung dieses Ziels in Anwendung kamen,

*) So stellt das württembergische Schulgesetz von 1836, Art. 1, religiös-sittliche Bildung als Zweck der Volksschule voran und läßt dann erst „Unterweisung in den für das bürgerliche Leben nöthigen allg. Kenntnissen und Fertigkeiten" folgen. Vgl. d. Art. Schulgesetz.

sind nicht vergeblich gewesen. Solche Gewöhnung und Zucht aber will ihre Zeit haben, je länger sie wirksam war, desto nachhaltiger sind durchschnittlich ihre Resultate. Es braucht die Elementarbildung im allgemeinen, wenn sie diesen Namen verdienen soll, längere Zeit zum Reifen.

Es liegt schon in dem Obigen, warum ich den weiteren Schluß Rs., wer sich über die Erreichung des Lehrziels der Volksschule als das obligate Minimum der Bildung ausweisen kann, an den können keine weiteren Anforderungen unter diesem Titel erhoben werden, nicht für richtig halten kann. Ich muß die Möglichkeit jenes Nachweises bestreiten. Schon in dem Fall, wenn man nur auf Kenntnisse sieht, hat die Aufstellung eines festen Prüfungsprogramms ihre großen Schwierigkeiten, wie viel mehr, wenn nicht nach den Schulkenntnissen allein, sondern auch nach der Schulbildung gefragt wird; daß beide Begriffe sich nicht decken, vielmehr diese von jenen zu unterscheiden ist, fühlt jeder, daß sie in demselben Individuum in ungleichem Maße vorhanden sein können, ist unzweifelhaft; aber sie zu definiren, also auch sie bei einer Prüfung heraus zu finden, ist bekanntlich — man vergleiche die Untersuchungen Haubers in dem oben genannten Artikel — sehr schwer. Kenntnisse lassen sich, wenn die Aufstellung jenes Programms gelungen ist, am Ende ermitteln (freilich durch eine Prüfung an einem ungewohnten Ort bei blöden Bauernkindern sehr schwer); aber wenn es sich um den Werth dieser Kenntnisse für die Bildung handelt, so erheben sich erst die eigentlichen Schwierigkeiten: wie will man in der nothwendig kurz zugemessenen Zeit der Prüfung die vergänglichen Resultate des äußerlichen Abrichtens und Drillens der auf den Schein arbeitenden Eitelkeit von den Früchten gründlichen Unterrichtes und stillen treuen Fleißes, die schnellgetriebenen, aber auch ohne Früchte abfallenden Blüten von den natürlichen mit Fruchtansatz unterscheiden, wie sich von den Erfolgen der erziehenden Thätigkeit der Schule überzeugen? Einer unserer erfahrensten Schulinspectoren sagt: bei einer solchen Prüfung würde der leicht, weil äußerlich auffassende Kopf, bei dem nichts in die Tiefe geht, vor den langsamer, aber tiefer auffassenden Schülern bestehen, die doch in der Hauptsache nicht bloß den sittlichen, sondern auch den intellectuellen Kern unserer Schulen bilden. Und während jetzt diejenigen Lehrer am meisten geschätzt werden, die einen recht zahlreichen guten Mittelschlag und möglichst wenige Nachzügler in ihren Classen haben, würden alsdann diejenigen den Vorzug haben, welche viele Schüler unter die besten brächten, unbekümmert um die Zurückbleibenden, mit denen keine Ehre aufzuheben wäre.

Wenn denn also eine auch nur einigermaßen zweckmäßige Prüfung der Bildungsresultate der Volksschule nicht möglich ist, so kann man auch die Dauer der Schulpflichtigkeit von einer solchen nicht abhängig machen, sondern muß es vielmehr als ein richtiges Verfahren erkennen, daß man überall, wo man den Grundsatz der allgemeinen Schulpflichtigkeit in einem Staat durchgeführt hat, von der Bestimmung der Schulzeit, nicht des Lehrziels ausgegangen ist. Und zwar haben unsere Altvordern, wie mir scheint, indem sie die Periode der Schulpflichtigkeit auf 7—8 Jahre setzten und dieselbe durch das vollendete 10. Lebensjahr ungefähr halbirten, einen richtigen praktischen Takt bewiesen: die Schulpflichtigkeit beginnt demgemäß mit der eigentlichen Schulfähigkeit und schließt zu einer Zeit, da die Schule ihre nothwendigste Arbeit erfüllt haben kann und das praktische Leben seine Ansprüche auf den Schüler geltend macht. Indem man aber jenes Maß der Schulzeit verlangte, konnte man hoffen, daß der Mittelschlag der Schüler eine befriedigende Schulbildung erreichen würde, die schwachen wenigstens eine nothdürftige, die begabtesten eine erfreuliche, über die Durchschnittsstufe ziemlich hinausragende, und bei diesen drei Stufen war für eine allmählich den inneren und äußeren Fortschritten im Schulwesen entsprechende Erhöhung Raum gelassen. Die Aufstellung eines Minimums von Kenntnissen dagegen würde zur Folge haben, daß die in der Prüfung mit Noth bestehenden Schüler dennoch entlassen würden, während sie in ein paar weiteren Schuljahren es noch zu einem besseren Resultat hätten bringen können; die wohlbestandenen aber, die in 2—3 Jahren einen höheren Grad der Bildung hätten erreichen

können, würden um diesen Vortheil verkürzt. Diese Verkürzung wäre aber um so bedauerlicher, weil sie die Jahre träfe, in welchen das nahende Jünglings- und Jungfrauenalter durch erhöhte Empfänglichkeit, durch Erweiterung des Gesichtskreises und des Interesses, durch Erwachen der höheren Vermögen des Geistes und Gemüths, namentlich des selbständigen Urtheils und der Phantasie sich ankündigt, die Fortschritte der Schüler rascher werden, die Früchte des Lernens erfreulicher. In diese Zeit, die zweite Hälfte des schulpflichtigen Alters, fallen daher auch in einer wohleingerichteten Schule überwiegend die materiell bedeutenderen Unterrichtsfächer; nachdem die Schüler in der ersten Hälfte der Schulzeit, die noch dem Kindesalter angehört, vorzugsweise die Grundlage der technischen Fertigkeiten sich angeeignet haben, sind sie nun auch für die schwierigeren und höheren Aufgaben reif, der Religionsunterricht kann tiefer gehen, der vom Lesebuch dargebotene Stoffreichthum kann ausgebeutet und zur Ausdehnung des Horizonts benützt, die bloßen Ausschreibübungen können in Aufsatzübungen übergeleitet werden u. s. f., und zwar kommt dieser Unterricht der Mehrzahl der Schüler auch da zu gut, wo dem Vorrücken eine Prüfung vorangeht, da der Lehrer bei einem wackeren, aber blöden Schüler, der etwa minder gut bestanden ist, sein wohlbegründetes, günstigeres Urtheil über denselben geltend machen kann. Eine wohlorganisirte Volksschule hat ja doch ihre Stufen, deren Lehrplan der betreffenden Altersclasse angepaßt ist; wer die von der Schule erstrebte Bildung sich vollständig aneignen will, muß die oberste Stufe derselben erreicht haben, das Ueberspringen einer Stufe aber wird nur in seltenen Fällen ohne Nachtheil möglich sein. Diese Rücksicht hauptsächlich legt mir die Besorgnis nahe, die Ausführung des R'schen Vorschlags möchte thatsächlich zur Folge haben, daß die Bildung im Volk im allgemeinen herabgedrückt und die Werthschätzung der Schule unter demselben gemindert würde; ja es könnte sich unter den besseren im Volke selbst eine bedenkliche Opposition gegen die Schmälerung der ihm bestimmten Schulbildung erheben.

Aber kann man nicht sagen: eben aus den gesteigerten Aufgaben der letzten Schuljahre folgt, daß der Staat den begabteren mehr aufnöthigt, als was er von ihnen zu verlangen berechtigt ist? Ich glaube: Nein. Der Vater ist verpflichtet, seinem Kinde eine angemessene Bildung zu verschaffen (Preuß. A. L. R. II, 12 § 43. „Der Vater muß dafür sorgen ..., daß das Kind den nöthigen Unterricht, nach seinem Stande und Umständen, erhalte"); diese Angemessenheit hat sich nach den äußeren und inneren Bedingungen, also theils Stand und Vermögen, theils Fähigkeit und Neigung, zu richten; der hochgestellte Vater verletzt seine Pflicht, wenn er seinen Sohn in die niederste Volksschule schickt, dem Unbemittelten kann man nicht zumuthen, für seinen Knaben eine Schule mit hohem Schulgeld zu wählen; hat er aber einen Sohn von ausgezeichneten Gaben, für den er in einer höheren Schule eine Freistelle und Stipendien erhalten kann, so ist er verpflichtet, ihm diese Bahn zu öffnen. Nun ist innerhalb der Volksschule ebenfalls noch eine Stufung: das angemessene Bildungsziel für die schwachbefähigten Schüler ist ein anderes, als für die wohlbefähigten, aber beide werden ihr Ziel erreichen können innerhalb der Schulzeit, wie sie jetzt vom Staate vorgeschrieben ist, der erstere mit Mühe, vielleicht ohne bis in die oberste Abtheilung zu gelangen, der zweite mit Leichtigkeit als einer, der in der vordersten Reihe steht; diese Möglichkeit, das höhere d. h. in diesem Fall das angemessene Bildungsziel zu erreichen, darf der Vater eines begabten Kindes nicht unbenützt lassen, also darf auch der Staat als Obervormund das nicht zugeben.

Aber eben hier liegt nun für R. der entscheidende Gegengrund gegen das bis jetzt geltende System, darin nemlich, daß begabte und unbegabte Schüler die gleiche Zeit auf den Schulbänken absitzen müßen, sofern dies zur Folge habe, daß es an einem wirksamen Impuls für Lehrer, Eltern und Schüler, an einem nahen Ziele, an einem treibenden Motiv zur Anstrengung fehle; dadurch werde die Volksschule innerlich gelähmt und zu einem schwerfälligen, stagnirenden Institut herabgedrückt, daraus erklären sich hauptsächlich die geringeren Leistungen der Volksschule im allgemeinen, das im großen und



ganzen stattfindende Misverhältnis zwischen der auf das deutsche Volksschulwesen verwendeten Zeit und Arbeitskraft und dem kleinen Resultat an wirklicher Volksbildung. Dieses Urtheil scheint mir in der Allgemeinheit, wie es ausgesprochen ist, zu hart; in manchen Fällen mag es zutreffen, aber ich weiß auch, daß es nicht wenige Volksschulen giebt, deren Leistungen erfreulich sind, und zweifle deswegen, ob die ungenügenden Leistungen anderer sich vorzugsweise aus dem obigen Grunde erklären lassen, der, wenn er von solcher Wichtigkeit wäre, wie R. annimmt, in allen Schulen diese Wirkung haben müßte. Vielleicht kommt die Lähmung von dem geistig unentwickelten Zustand her, in welchem sehr viele Kinder aus den niederen Volksschichten der Schule übergeben werden, von der allzugroßen Schülerzahl, zu deren Ueberwindung nur ein besonders tüchtiger Lehrer stark genug ist, von mangelhafter Organisation, wenn die Abtheilungen und ihre Unterrichtsaufgaben nicht gehörig geschieden sind, von Mangel an Geschick bei einzelnen Lehrern, mehrere Abtheilungen wirklich neben einander zu beschäftigen, von Mangel an Liebe zur Jugend, an Pflichttreue, an Elasticität und lebendigem Eifer bei anderen, überhaupt von ungenügender Tüchtigkeit bei einigen, vielleicht manchen Lehrern, die sich zum Theil aus den geringen Besoldungen der Stellen erklärt, und ähnlichem. Es mag Schulen geben, auf denen wirklich der geistige Tod mit bleiernen Schwingen lastet; aber den Umständen, in welchen dieses am meisten seinen Grund zu haben pflegt, vermag „kein Gesetz, kein Princip und keine Instruction abzuhelfen".

Es fehlt aber auch nicht so sehr an Reizmitteln zum Lernen, wie bei dieser Klage vorausgesetzt wird: ich finde denn doch, daß das Lernen, das Fortschreiten in Wissen und Können an sich schon die meisten Schüler freut; es entsteht fast von selbst ein Wetteifer unter den zusammen Lernenden, Anerkennung und Lob steigern das Bestreben, namentlich wenn sie bei besonderen Gelegenheiten, Prüfungen 2c. ausgesprochen werden, die Location wirkt, manchmal nur zu sehr, in der gleichen Richtung; das Vorrücken von einer Classe in die andere ist zugleich ein Aufsteigen von einer Stufe zur anderen, das neue Fächer oder eine andere Behandlung der bisherigen, und damit neue Ermunterungen des Lerneifers mit sich bringt. R. will nun also diese Motive bedeutend verstärken, indem er von dem Bestehen einer vom 11ten Jahre an gestatteten Prüfung durch den Bezirksschulinspector die Abkürzung der Schulzeit, die Entlassung aus der Schule abhängig macht. Ich habe oben dargethan, warum ich gegen die Abkürzung der Schulzeit stimme, und zugleich die Gründe gegen die Prüfung entwickelt, durch welche sie bedingt sein soll. Ich füge zu dem Früheren hier noch hinzu: Mit der Abkürzung der regelmäßigen Schulzeit wird für die Jugend der Volksschule auch die geordnete Beschäftigung mit geistigen Dingen abgekürzt und sie wird damit um das Stück Poesie, das in dem normalen Schulleben liegt, — man denke nur an die Bibel und das Lesebuch, in welches sich die Schüler der letzten Schuljahre mehr und mehr hineinleben — ärmer gemacht. Für ihre sittliche Bildung könnte es wohl nicht anders als nachtheilige Folgen haben, wenn ein Theil der Jugend ein paar Jahre früher von Schule und Schulpflicht losgesprochen würde; ich erinnere nur an die Erfahrungen, die man jetzt und schon lange her mit der zügellosen ledigen, vom Schulzwang ledigen, Jugend macht; auch in dieser Beziehung ist es eine wahre Wohlthat, daß die nach der gegenwärtigen Einrichtung letzten Schuljahre noch unter der Zucht der Schule stehen, deren sittliche Atmosphäre durchschnittlich doch eine günstigere sein wird, als in der den Schüler nachher erwartenden Umgebung, in welcher Roheit, ungebrochener Eigenwille und wie die bösen Mächte sonst noch heißen, nur zu oft die Herrschaft führen. Einer gesunden körperlichen Entwicklung aber kämen diese Jahre, deren Ertrag für die geistige nach den obigen Nachweisungen geschmälert würde, in den meisten Fällen doch nicht zu gute; sie würde vielmehr infolge der Ueberbürdung mit körperlicher Arbeit unzähligemal verkümmert werden. Die jetzige Einrichtung hat auch die humane Seite, daß gar viele Kinder wenigstens während der Stunden, die sie in der Schule zubringen, sitzen dürfen und von der zu frühen und übermäßigen körperlichen Anstrengung, vor schonungsloser Ausnützung geschützt sind, und

dies ist nicht etwa nur für die Kinder der Armen, sondern auch für die der Wohlhabenden nicht zu unterschätzen.

R. macht aber selbst dem bisherigen Princip eine Concession. Um das bildungsfähige Alter von der früheren Entlassung bis zur bisherigen Grenze der Schulpflichtigkeit zu benützen und das Vergessen der erworbenen Kenntnisse zu verhüten, d. h. also aus Gründen der Zweckmäßigkeit, nicht in der Consequenz des aufgestellten Princips, schlägt er vor, die Schüler sollen in der genannten Periode zum Besuch einer Repetir- und Fortbildungsschule in 4—6 wöchentlichen Stunden angehalten werden. Dies Auskunftsmittel halte ich für unzulänglich. In 4—6 Stunden könnten höchstens die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten erhalten, nicht aber erweitert und fortgebildet werden, ja es ist zu fürchten, daß auch diese neben den Arbeiten ganz anderer Art, welche von der Entlassung aus der eigentlichen Schule an die jungen Leute vorwiegend in Anspruch nehmen, ihr Interesse erregen, ihre Aufmerksamkeit beschäftigen würden, sich allmählich wieder verlieren und in Vergessenheit gerathen würden; rasch erworbene Kenntnisse werden, wie R. selbst anerkennt, in der Regel noch nicht zum unverlierbaren Eigenthum geworden sein, vielmehr wird, was in kurzer Zeit gelernt ist, in ebenso kurzer Zeit auch wieder vergessen; Fertigkeiten, welche nicht mehr oder nur noch wenig geübt werden, verlieren sich in erschreckend kurzer Zeit wieder, wenn vollends die Geschmeidigkeit der Organe durch harte Arbeit bis zur Steifigkeit vermindert wird. Die Schule, welche solche junge Leute doch noch besuchen müßten, könnte also nicht zur Fortbildungsschule werden und damit fiele auch ein bedeutender Reiz zum Besuch derselben weg und der Kampf mit den Schulversäumnissen würde um so schwieriger, weil der Schüler durch die Prüfung sich das Entlassungszeugnis erworben hätte. Dann erst wäre die Schule eine Last ohne jeglichen Erfolg, eine Last, die für Filialistenkinder durch den zeitraubenden und ermüdenden Gang um der einen Schulstunde willen unerträglich würde. *)

Ich unterlasse es, auf die untergeordneten Puncte des R.schen Vorschlags einzugehen, das Misliche der Collectivprüfungen mit ihren Zufälligkeiten und Ungerechtigkeiten, die Verpflanzung der Examenstreibjagd auch in die Volksschule noch weiter auszuführen und die die Ansprüche der Kirche betreffenden Erörterungen zu würdigen, da dies alles für den Kern des Vorschlags nicht entscheidend ist. Ebenso begnüge ich mich damit, Fragen wie die: ob nicht das Vorrücken von einer Classe, von einer Abtheilung in die andere in allen Schulen regelmäßig an eine Prüfung geknüpft werden sollte, damit die oberen Classen und Abtheilungen nur wirklich geförderte Schüler enthielten, mit denen selbst in weniger Zeit mehr geleistet werden könnte, sodann ob nicht über die Abkürzung der Schulzeit für die Kinder aus armen Familien unter bestimmten Bedingungen aus

**) Es dürfte von Interesse sein, aus der oben angeführten Schrift von Böhmert (S. 76—90) hervorzuheben, daß die Züricher Commission, welche aus Industriellen, Schulmännern, Geistlichen zusammengesetzt war, besonders auch die Frage eingehend discutirt hat, ob die Commission eine Verlängerung der Schulzeit der Kinder um 2 Jahre, bis zum vollendeten 14. Lebensjahre, beantragen solle. Für und Wider wurde dabei gründlich besprochen und das Ergebnis war, daß sich die Mehrheit der Commission für Bejahung der gestellten Frage, also für Verlängerung der Schulpflichtigkeit auf 8 Jahre aussprach. Ich darf nicht so viel Raum in Anspruch nehmen, als ein vollständiger Auszug aus dieser Discussion verlangen würde, und verweise auf die interessante Schrift selbst. Nur die Bemerkung darf nicht übergangen werden, da sich R. eben auf den Vorgang in Zürich beruft, daß nach S. 77 „die Urtheile über die Ergänzungsschule, in welcher 78—80 % der die sogenannte Alltagsschule verlassenden Kinder in 2 Vormittagen der Woche ihre Schulbildung zum Abschluß bringen sollen, durchschnittlich sehr ungünstig lauten; man nennt sie einen verlorenen Posten und eine dunkle Schattenseite des Züricher Volksschulwesens, weil einerseits die Unterrichtszeit zu gering sei, um Leistungen und eine erziehende Wirkung der Schulen zu erzielen und weil andererseits das übrige Leben des Schülers das Sinnen und Denken so völlig in Anspruch nehme, daß ihm die Schule nur als Last und Störerin erscheine. Man sollte daher die Ergänzungsschule beseitigen, und dafür die tägliche Schule um 2 Jahre verlängern, um . . . . das Lehrziel, was bis zum 12. Altersjahre jetzt uns scheinbar erreicht wird, bis zum 14. Jahre wirklich zu erreichen.

Humanitätsrücksichten und ohne Verkümmerung ihres Rechtes auf angemessene Schulbildung feste Anordnungen getroffen werden könnten, dem Nachdenken derjenigen zu empfehlen, welchen in Sachen des Volksschulwesens ein technisches Urtheil zusteht. Das glaube ich aber zum Schluße aussprechen zu müßen, daß dem R.schen Vorschlag nach meinem Dafürhalten manches wahre zu Grunde liegt, daß R. tiefliegende Schäden mit scharfem Blick erkannt und mit aufrichtiger Wahrheitsliebe aufgedeckt hat. Wer mit der Schule zu thun hat, wird darin eine Mahnung erkennen, über die Mittel zur Heilung nachzudenken, und zu dem Fortschritt, der auf diesem Gebiet angebahnt werden sollte, hat R.s Votum mit den Anstoß gegeben. **Schmid.**

Zusatz 2. Dem Schulzwang, den der Staat durch sein Gesetz ausübt, entspricht auf Seiten der Bürger des Staats die durch jenes Gesetz begründete Schulpflichtigkeit ihrer Kinder, über deren Grenzen hier noch einiges nachgetragen werden möge.

In der Sache selbst liegt das Princip begründet, daß der Zwang sich nicht über die Forderung eines Minimums des zur kirchlichen und bürgerlichen Vorbildung absolut Nothwendigen erstrecken dürfe. Damit stimmen die Grundsätze der verschiedenen Gesetzgebungen, namentlich der neueren, überein (vgl. Oestr. Schulges. v. 14. Mai 1869 §. 21: „Der Austritt aus der Schule darf nur erfolgen, wenn die Schüler die für die Volksschule vorgeschriebenen nothwendigsten Kenntnisse, als: Lesen, Schreiben, Rechnen, besitzen." Badisches Gesetz v. 8. März 1868. §. 2: „Knaben, welche bis zur Zeit der regelmäßigen Schulentlassung die wichtigsten (?) Unterrichtsgegenstände der Volksschule aus Unfleiß sich noch nicht angeeignet haben, können von dem Oberschulrath auf ein weiteres Schuljahr in der Schule zurückbehalten werden".) Die näheren Bestimmungen des Minimums werden dabei freilich immer mehr oder minder localem und subjectivem Ermessen überlassen bleiben.

Um nun aber die Erreichung des nothwendigen Ziels zu sichern, ergreifen unsere bisherigen deutschen Staatsschulgesetzgebungen das Mittel, den Zwangsbesuch der Schule für eine gewiße Reihe von Jahren zu fixiren. Das mancherlei Mißliche und Schädliche, das sich mit dieser Einrichtung verbindet, hat Niemand schärfer hervorgehoben, als Rümelin in seiner oben besprochenen Abhandlung. Auf der anderen Seite stehen der Durchführbarkeit und Durchführung seines Vorschlags, das Erkenntnis über die Leistung des Nothwendigsten von Seiten der Schüler nicht an die Complirung einer bestimmten Zeit, sondern an einen Nachweis derselben bei einer Prüfung zu knüpfen, die schwersten Zweifel, Bedenken und Schwierigkeiten gegenüber (vgl. auch Gforh im württ. Schulwochenblatt 1869. Nr. 25 und Vicar Laistner in der württ. Volksschule 1869. S. 3). Deshalb beharren auch die staatlichen Schulgesetzgebungen bis auf die neuesten Erscheinungen hinaus auf diesem von früher her angewandten Princip.

Was des Näheren die Zeit betrifft, auf welche ihnen gemäß die Schulpflichtigkeit ausgedehnt wird, so bewegt sie sich in der Regel zwischen 6—8 Jahren. In Beziehung auf den Eintrittstermin ist im allgemeinen ein Rückschreiten der gesetzgeberischen Normen rücksichtlich eines früheren Anfangs zu constatiren. — Das preuß. Gen. Landschulreglement v. 1763 §. 1 verlangt Schulbesuch vom 5. Jahre an. (Das kath. Landschulregl. für Schlesien allerdings bereits nur Vollendung des 6. Jahres); ebenso die älteren königl. sächsischen und braunschweigschen Schulverordnungen. Im Hildesheimschen wurden die Kinder gar schon mit dem 4. Lebensjahr schulpflichtig. Später ist die Gesetzgebung auf das sechste Jahr herabgegangen, das allg. preuß. Landrecht, Th. II., Tit. 12. §. 43 (vollendetes fünftes Jahr); — kön. sächs. Gesetz v. 1835. §. 21, 22; die oldenburgsche Schulver. v. 14. Jan. 1836. §. 20 und — in Uebereinstimmung mit der früheren Schulverordnung v. 15. Mai 1834. §. 4 — das neue badische Schulgesetz v. 1868. §. 2. — Noch eine größere Concession machen mit der Festsetzung der Vollendung des 6. Lebensjahrs die großherz. hess. Verordn. v. 6. Jan. 1832. Art. 17, das gothaische Schulges. v. 1. Jul. 1863. §. 17, das Zürcher Schulges. v. 24. Dec. 1859. §. 54 und das österr. Schulges. v. 1869. §. 21, der Entwurf des neuen preuß. Schulgesetzes

v. 12. Nov. 1868. Art. XV. Eine bemerkenswerthe Stellung nimmt hiebei die Entwicklung der neuen württembergischen Gesetzgebung ein, gemäß welcher der Art. 5 des Gesetzes v. 1836: „die Schulpflichtigkeit beginnt bei jedem Kinde in dem sechsten und endigt in dem 14. Lebensjahre," schon durch die Gesetzesnovelle v. 1858 Art. 1 folgende Fassung erhielt: „die Schulpflichtigkeit beginnt bei jedem Kinde in dem siebenten und endigt in dem 14. Lebensjahr. Es steht den Eltern frei, ihre Kinder, wenn sie gehörig entwickelt sind, schon im 6. Jahre in die Schule zu schicken." — Das württ. Ministerium begründete (s. die betreffenden interessanten landständischen Verhandlungen) in seinen Motiven, denen übrigens auch ökonomische Rücksichten nicht ferne gelegen sein mögen, diese gesetzl. Bestimmungen durch physiologische und sanitätische Momente, neben denen jedoch bei Beurtheilung der nun geschaffenen Ordnung die Zurückführung der 8 Schuljahre auf 7, neben der Unsicherheit in der Feststellung einer constanten Schülerzahl bedenklich ins Gewicht fällt. — Als Entlassungstermin ist — in der Regel entsprechend dem Aufnahmetermin, zur Complirung von 8 Schuljahren (anders, wie gesagt in Württemberg) — bald das 14. Lebenjahr, (Sächs. Ges. v. 1835. §. 19, 24; badisches Ges. v. 1868, Art. 2) bald das vollendete 14. Jahr (hessisches Edict v. 1832, Art. 19, gothaisches Schulges. v. 1863, Art. 19, Entw. des neuen preuß. Schulgesetzes v. 1868, Art. XV. Oesterr. Ges. v. 1869. §. 21) festgesetzt. Neben inneren Rücksichten kommen dabei immer die Verhältnisse der kirchlichen Bestimmungen und Sitten über die Zeit der Confirmation in Betracht. — Einen eigenthümlichen Charakter tragen dabei Schulverhältnisse der Schweiz an sich, wo die Schulpflicht der „Alltagsschule" nur 6 Jahrescurse (bis zum 12. Jahre) umfaßt (ebenso bis jetzt in Bayern), wo dagegen an dieselbe eine Ergänzungsschule von 3 Jahrescursen mit obligatorischem Schulbesuch bis zu 8—9 Stunden wöchentlich, also bis zum 15.—16. Jahre sich reiht (vgl. z. B. das Zürcher Schulgesetz v. 1859. §. 58, 62, s. übrigens oben S. 397. — In Deutschland ist der obligatorische Besuch der Schule über das 14. Jahr (zugleich die Confirmationszeit) hinaus — abgesehen von den Sonntagsschulen — sehr vereinzelt geblieben. Die letzteren haben da und dort in Norddeutschland („sonntägliche Wiederholungsstunden" im kath. Landschulregl. für Schlesien v. 1765. §. 28), mehr in Südwestdeutschland (Baden, Württemberg, Bayern) Eingang gefunden (vgl. badische Schulver. v. 15. Mai 1834. §. 22, württ. Schulgesetz v. 1836, Art. 6). — In Baden und Württemberg wurde auch der Versuch gemacht, diese Sonntagsschulen zu Winterabendschulen (Fortbildungsschulen) mit 2—4 stündigem, wöchentlichem, obligatorischen Schulbesuch zu erweitern. (Bad. Verordn. v. 1834. §. 20 und württ. Gesetzesnov. v. 1858, Art. 2: „Wenn in einer Gemeinde zur Fortbildung der aus einer Volksschule Entlassenen Winterabendschulen errichtet werden, so kann die männliche sonntagsschulpflichtige Jugend zum Besuche dieser, statt der Sonntagsschule angehalten werden.") Im allgemeinen aber ist die Tendenz vorherrschend, diesen Schulen den Charakter freiwilliger Anstalten zu geben, den viele landwirthschaftliche und alle gewerbliche Fortbildungsschulen in Württemberg bereits tragen, wie denn auch die neuere badische Schulgesetzgebung v. 1868 jede, die Anwendung gesetzlicher Zwangsmittel begründende Verpflichtung der Eltern für einen weiteren, über das 14. Jahr hinausgehenden Unterricht — auch für die Sonntagsschule — aufgehoben hat. (Vgl. Bd. II, S. 866. Gewerbliche Fortbildungsschulen, besonders S. 868 f. D. Red.) **Eisenlohr.**

Schummel (Johann Gottlieb). In der Geschichte der pädagogischen Reformversuche, welche im letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts gemacht worden sind, hat Sch. durch sein Buch: „Spitzbart, eine komisch-tragische Geschichte für unser pädagogisches Jahrhundert" (Leipzig 1779, 8) einen Namen gewonnen, der ihn auch hier einer etwas genaueren Besprechung werth erscheinen läßt, und auch sonst kann er als ein beachtenswerther Repräsentant der Pädagogik seines Zeitalters gelten, wie aus dem Folgenden sich ergeben dürfte. Wir benutzen dabei außer dem, was aus dem genannten Buche sich darbietet, die biographischen Nachrichten, welche C. A. Menzel in den schlesischen Provincial-

blättern von 1814 (Febr.) und A. Kahlert im Deutschen Museum von R. Prutz 1861, Nr. 28 gegeben haben; einzelnes hat uns auch Blau in seiner Geschichte der Kgl. Ritterakademie zu Liegnitz im Zeitalter Friedrichs des Großen, I. (1840) dargeboten.

Sch. war der Sohn eines Schullehrers und den 8. Mai 1748 zu Seitendorf in Schlesien, zwei Meilen von Hirschberg, geboren. Nachdem er die ersten Kenntnisse vom Vater erhalten hatte, wurde er Zögling des Gymnasiums in Hirschberg, das damals unter dem Rector Bauer, einem trefflichen Schüler Ernesti's, in erfreulicher Blüte stand (s. die anziehenden Mittheilungen von Dietrich im Programm des Hirschberger Gymnasiums von 1862, S. 17—31). Er wurde ein guter Latinist; aber die tiefe Abneigung, welche er später gegen die classischen Studien an den Tag legte, hat doch wohl die Behandlungsweise, welche er sie in Hirschberg erfahren sah, in ihm begründet und Liebe zur Schule konnte er auch als Mitglied des mit derselben verbundenen Singechors bei der harten Behandlung, welche jüngere Schüler von den nächsten Vorgesetzten erfuhren, nicht leicht in sich entwickeln. Da er nun auch von seinem Vater fortwährend sehr streng behandelt wurde, so faßte er, erst 15 Jahre alt, den Entschluß, einer Schauspielertruppe, die er in Hirschberg kennen gelernt hatte, sich anzuschließen. Er entlief dem Vater und der Schule und betrat bald nachher in Landshut die Bühne. Aber der erzürnte Vater holte den Flüchtling alsbald zurück und dieser mußte dann, um in der Schule wieder Aufnahme zu finden, vor Lehrern und Mitschülern in sehr demüthigender Weise Abbitte leisten. Etwa im J. 1767 bezog er die Universität Halle, wo er zunächst der Wolffischen Philosophie seine Theilnahme zugewendet zu haben scheint; über seine sonstigen Studien hat er später auch unter Freunden selten gesprochen.

Er begann hierauf als Hauslehrer in Aken bei dem dortigen Oberamtmann seine pädagogische Thätigkeit und während er hier seinen beiden Zöglingen des Tages 7 Stunden Unterricht zu ertheilen hatte, arbeitete er noch unter Benutzung der Nächte rasch nach einander seine ersten Schriften aus. Die ungünstige Beurtheilung, welche die eine derselben, „Empfindsame Reisen durch Deutschland" (nach Yorik), 1770—72 zu Wittenberg in drei Theilen erschienen, durch den jungen Goethe erhielt, scheint ihn so wenig entmuthigt zu haben, daß er, als er 1772 Lehrer an der Klosterschule zu U. L. Frauen in Magdeburg geworden war, eine noch größere literarische Thätigkeit entwickelte. Er schrieb „Lustspiele ohne Heirathen", die wieder eine sehr üble Aufnahme bei Goethe gefunden haben, ein „lehrreiches und angenehmes Buch für den Bürger und Landmann", eine „Uebersetzerbibliothek" und eine ganze Reihe von Jugendschriften, z. B. „Der Würzkrämer und sein Sohn", „Kinderspiele und Gespräche", „Schach Sadi's persisches Rosenthal nebst Lokman's Fabeln", „Recueil des plus jolis contes tirés des mille et une nuits"; außerdem arbeitete er für theologische und populäre Zeitschriften mit seltener Unverdrossenheit bei kargem Lohn.

Als Pädagog hatte er schon damals seinen pädagogischen Standpunct mit ziemlicher Entschiedenheit gewählt. Dem classischen Alterthum und jenen so lange bewunderten Schriftwerken, welche das Leben desselben uns gegenwärtig machen, stand er abweisend gegenüber. Er konnte in einer poetischen Zuschrift an den Dichter der „Lenore" Unmuth äußern, daß dieser mit einer Uebersetzung Homers sich plage, und in seinen Kinderspielen und Gesprächen hat er ganz ernstlich den Helden der Ilias als einen jähzornigen und rachgierigen Menschen ausschelten lassen. Ihm fehlte, wie vielen seiner Zeitgenossen, die vom Geiste der Aufklärung ergriffen waren, jener historische Sinn, der das Vergangene in seiner Eigenthümlichkeit zu erfassen versteht, und jener tiefere Ernst, der in großen Entwicklungen das Wesentliche und das Zufällige, das Unvergängliche und das Vergängliche zu scheiden versteht und, indem er sich in das Leben, das er betrachtet, hineinlebt, bleibende Frucht gewinnt für das eigene Leben. In solcher Beziehung traf nun Sch. völlig auch mit den pädagogischen Neuerern seiner Zeit zusammen, die der Jugend einen besonderen Dienst zu erweisen glaubten, wenn sie ihr mit oberflächlichem Realismus das Lernen zu einem leichten, anmuthigen Spiele machten und das durch greifbare Nützlich-

keit Empfohlene vor allem andern nahe rückten. Indes zeigen seine Jugendschriften doch auch, daß er den Werth der Poesie für das Jugendleben nicht verkannte und das Bedürfnis hatte, den noch frisch empfindenden Gemüthern eine über das Sorgen und Erwerben der Alltagsmenschen hinausragende hellere und reichere Welt zu zeigen, und wenn man auch hierbei sofort gesagt werden kann, daß die einfachen biblischen Geschichten des Alten Testaments für Kinder eine gesündere Nahrung sind als orientalische Märchen und daß neben dem, was der Jugend aus der classischen Literatur zugänglich gemacht werden kann, Sadis Rosengarten und Lokmans Fabeln nicht viel bedeuten, so wird man ihm doch immer diese Abweichung von dem, was sonst in jenen Kreisen für richtig gehalten wurde, als ein Verdienst anrechnen dürfen. — In allernächstem Zusammenhange mit den Bestrebungen der pädagogischen Neuerer steht dann freilich wieder seine Schrift: „Fritzgens Reise nach Dessau“ (Leipzig 1776), worin er nach dem, was er selbst in Basedows Philanthropin gesehen hatte, eine sehr lebendige Schilderung des in dieser Anstalt sich entwickelnden Treibens gegeben hat. (Ausgedehnte Benutzung dieser Schrift in K. von Raumers Geschichte der Pädagogik II).

Zunächst suchte er wohl auch in seiner amtlichen Thätigkeit die Ansichten, die er als probehaltige aufgenommen hatte, mit Nutzen anzuwenden. Er hat später selbst erzählt: „Ich war 8 Jahre auf Kloster Lieb-Frauen in Magdeburg, wohnte mitten unter den Schülern, aß mit ihnen, gieng mit ihnen spazieren und war nicht bloß ihr Lehrer auf dem Katheder, sondern gewißermaßen ihr Vater, suchte mir ihre Liebe und ihr Vertrauen zu gewinnen, um sodann den Canal zu ihrem Herzen zu finden und zur Bildung und Besserung mein Möglichstes beizutragen; dieser vertrauliche Umgang mit jungen Leuten ist mir durch lange Gewohnheit zur andern Natur geworden“ (Blau S. 42). Wie er nun in solchem Wirken die Anerkennung des nächsten Kreises sich erwarb, so beglückte ihn in besonderer Weise das Vertrauen des Freiherrn von Zedlitz, der damals im preußischen Staate die Angelegenheiten der Kirche und Schule leitete. Der Minister wohnte wiederholt den Lectionen Schummels bei, legte ihm auch mündlich mancherlei Fragen vor und trat sodann mit ihm in lebhafte Correspondenz, durch welche manche Gedanken des Schulmanns in die Abhandlung des Staatsmanns sur le patriotisme considéré comme objet d'éducation dans les états monarchiques (1777) übergegangen sind. Als Sch. im J. 1778 doch, um ein eheliches Band knüpfen zu können, den Gedanken gefaßt hatte, sein gering dotirtes Lehramt aufzugeben und in Hamburg durch Schriftstellerei sich eine Existenz zu gründen, sorgte Zedlitz durch Verbesserung der Stelle dafür, daß der von ihm hochgeschätzte Mann in Magdeburg sich halten ließ; aber schon im Januar des nächstfolgenden Jahres übertrug er ihm eine Professur an der Ritterakademie in Liegnitz.

Diese Erziehungsanstalt für Söhne des schlesischen Adels, vom Kaiser Joseph I. gegründet, hatte unter preußischer Regierung längere Zeit völlig die Einrichtungen einer Universität, nur mit besonderer Hervorhebung des für den Adel Nothwendigen bewahrt, aber seit 1774 unter den Einwirkungen des Ministers von Zedlitz eine ausgedehnte Reform erfahren und dadurch in jeder Beziehung eine zweckmäßigere Einrichtung gewonnen. Sch. nun suchte von Anfang an im Geiste dieser Reform für das Beste der Anstalt zu wirken. Als Lehrer hatte er besonders Geschichte vorzutragen; hierbei aber war Schlözer sein Vorbild. Da ist freilich nicht zu leugnen, daß Sch. ganz in die Betrachtungsweise des großen Historikers eingehend, auch noch in späterer Zeit von einer unbefangenen Würdigung des Alterthums sehr fern blieb, vielmehr gleich jenem mit Geringschätzung auf diese kleinen Freistaaten der Hellenen mit ihren Königen, Gesetzgebern, Helden und Weisen hinabsah, daß er kein lebendiges Verständnis vom Rechte individueller Entwicklung in engeren Kreisen gewann, sondern die Sicherung gegen Dummheit und Nichtswürdigkeit allein in großen Staaten fand, die allezeit wie von Natur berufen wären, die kleinen zu verschlingen. Immerhin jedoch brachte Sch. in einen bis dahin meist sehr mechanisch

behandelten Unterricht Geist und Leben und seine anregende Darstellungsweise, seine geschmackvolle Diction, sein gewandter Vortrag erwarben ihm ungetheilten Beifall. Uebrigens verlangte eine von Zedlitz ausgegangene Instruction, daß der Unterricht in der Geschichte, der an sich ein unermeßliches Feld vor sich habe, sich auf alte Geschichte (nach Stell) und auf das in Robertsons Einleitung in die Geschichte Karls V. Enthaltene, worauf diese Biographie selbst zu lesen sei, beschränken solle; in einer besondern Stunde waren zuerst die geographischen Vorkenntnisse mitzutheilen, dann aber sollte ein Zeitungscollegium folgen, wobei es Aufgabe des Lehrers war, aus den Zeitungen der Woche das Wichtigste auszuziehen und mit den Schülern historisch, geographisch, statistisch durchzugehen, gelegentlich auch das die Naturgeschichte, den Handel und die Schiffahrt Betreffende zu erklären. Als der Minister, unbeirrt durch die von allen Professoren der Akademie erhobenen Bedenken, öffentliche Prüfungen eingeführt hatte, examinirte Sch. bei der ersten über portugiesische Geschichte (von Heinrich dem Seefahrer bis zum Falle Sebastians) und fügte dann für die Schwächeren noch einige Fragen aus der französischen Geschichte hinzu, mit welcher er besonders gern sich beschäftigte. Sonst hatte er viel Sinn für öffentliches Auftreten der Schüler. Er betrieb daher auch die Wiedereinführung des Josephs- und Friedrichsfestes mit Reden und ritterlichen Uebungen und erklärte dabei wohl gar, mit Verleugnung seiner Antipathie gegen antike Dinge, daß dieses Fest für den schlesischen Adel im Kleinen das werden könnte, was für Griechenland die olympischen Spiele im Großen gewesen.

Bei Handhabung der Disciplin war Sch. durchaus gegen klösterlichen Zwang und pedantische Ueberwachung; vielmehr hielt er sich überzeugt, daß, wenn die Zöglinge dazu gebracht würden, aus eigenem Triebe und nach festem Plane auch außer den Lehrstunden sich zu beschäftigen, äußerliche Nöthigung fast entbehrlich wäre. In einem von dem Minister verlangten Gutachten erklärte er sich hierüber so entschieden, daß die ganze bis dahin geübte Zucht in Frage gestellt erschien und der Neuerer mit dem Director, welcher die alte Praxis vertrat, in harten Conflict gerieth. Er hatte offen ausgesprochen, daß, je größer vorher die Einschränkung gewesen, um so stärker rohe Genußsucht und schlaue Lüge wirksam geworden, daß, auch wenn hinter jedem Akademisten ein eigener Inspector vom Morgen bis in die Nacht hinein stände und ihn antriebe, doch höchstens die äußere Grimasse des Fleißes erzwungen werde, nicht aber der rechte Fleiß, der ganz ein freier, innerer Trieb der Seele sei und in edler Selbstthätigkeit sich bewähre. Man hatte dann aber doch einen Mittelweg eingeschlagen.

Allein so sehr Schummel hiernach mit den alten pädagogischen Traditionen in Widerspruch trat, so wenig konnte sich sein klarer Verstand mit den Utopien der pädagogischen Reformer befreunden. Mit seinem Spitzbart hat er gegen diese energischen Einspruch erhoben. Auf den Inhalt dieser Satire müßen wir jetzt etwas genauer eingehen; sie scheint in manchen Stücken auch für die Gegenwart gemacht zu sein, sicherlich aber versetzt sie uns sehr lebendig in die pädagogischen Bestrebungen jener Zeit.

Gleich im Vorwort bezeichnet Sch. als seinen Zweck, „die Idealenkrämer im Erziehungswesen in ihrer Blöße darzustellen", da sie allein oder doch hauptsächlich Schuld seien, daß trotz alles Redens und Schreibens im ganzen keine wahre Verbesserung zu Stande komme; ihnen dafür den verdienten Lohn geben, heiße ein gutes Werk thun. Der Held der Geschichte ist Matthias Theophilus Spitzbart, Inspector und Pastor des Städtleins Rübenhausen, der, obwohl er in Erziehung der eigenen Kinder ein kläglicher Stümper ist, doch eine pädagogische Reformschrift „Ideal einer vollkommenen Schule" abgefaßt hat, von welcher er die größten Wirkungen sich verspricht. Er hat aber folgende Vorschläge zu machen gehabt. Erstens: Anstellung eines Oberebucationsrathes für jede Provinz, der beständig umherzureisen und die besten Köpfe für die Schulen aufzusuchen hat, weshalb er auch auf Physiognomik sich verstehen muß, dann aber freilich das allgemeine Orakel bei Lehrerwahlen für Magistrate, Patrone, geistliche Collegia, Klöster, welche Schulstellen zu vergeben haben, werden kann. Zweitens: die Lehrer selbst sollen

weder unter 24, noch über 48 Jahre alt sein, sollen womöglich auch durch körperliche Schönheit sich empfehlen, sollen fein anständig sein, Meister im Declamiren, alle guten Eigenschaften des Geistes und Herzens in sich vereinigend, mit alten und neuen Sprachen, wie mit allen gemeinnützigen Wissenschaften bekannt, stets munterer Laune, geduldig und beharrlich, tugendhaft und fromm, vor allem aber in der sokratischen Lehrform geschickt. Drittens: Lehrbücher sind nicht mehr nöthig, da jeder Lehrer sich selbst Lehrbuch ist und den Faden aller Wissenschaften, der Mathematik, Physik, Naturhistorie, Geographie, Geschichte im Kopfe hat. Viertens: die Schulhäuser sind von Grund aus zu erneuern, im besten italienischen Geschmack und wo möglich mit allen fünf Säulenordnungen zugleich versehen (zu gelegentlicher Anleitung für die künftigen Baumeister), die Zimmer hoch, licht, geräumig, an den Wänden mit Landkarten, Grundrissen, Prospecten, Portraits und historischen Scenen ausgestattet; nebenbei ein Naturaliencabinet, ein botanischer Garten, ein Cabinet für Physik und Mathematik, eine Bibliothek, eine Sternwarte. Fünftens: die zu solchen Verbesserungen nöthigen Millionen sind zu beschaffen durch Verminderung der Heere auf ein Drittel oder Viertel, da „die eigentliche wahre Hyäne, die das Mark des Landes aufzehrt, die stehende Armee ist", durch Säcularisation der reichen Stifte, durch Anlegung von gewinnbringenden Fabriken.

Dies also Spitzbarts Ideal. Obwohl sich nun bald zeigt, daß er dasselbe wider die kühlen Einwendungen des geistlichen Nachbars Senft zu vertheidigen außer Stande ist, so findet er doch in seiner Umgebung bei Urtheilslosen lebhaften Beifall, und bald vernimmt er, daß sein Buch auch in weiteren Kreisen großes Aufsehen macht. Besondere Aufmerksamkeit aber wendet ihm der Stadtdirector Heineccius von Arlesheim zu, der schon längst den Verfall des unter ihm stehenden Gymnasiums mit Kummer angesehen hat und mit Sehnsucht den Moment erwartet, wo der Tod des alten Rectors Stuppani die Anstellung eines Reformators möglich machen wird. Heineccius hat für Basedow und das Dessauische Philanthropin geschwärmt, dann sich für Bahrdts Institut in Marschlins begeistert und flammt nun in Bewunderung für Spitzbart auf. Dieser, inzwischen durch die Zuchtlosigkeit seiner eigenen Kinder wiederholt auf peinliche Weise daran erinnert, daß er den nächsten und einfachsten pädagogischen Aufgaben nicht gewachsen ist, erhält plötzlich von Heineccius eine vorläufige Einladung nach Arlesheim, und als bald nachher der altmodische Stuppani gestorben ist, bringt der Stadtdirector, dem verständigen Proconsul Mirus zum Trotz und mit Vernachläßigung des seit Jahren im Dienste des Gymnasiums bewährten Lehrers Herz, die Erwählung Spitzbarts zu Stande. Dieser wird nun auch mit großem Vertrauen in Arlesheim empfangen, zeigt aber gleich in den ersten Tagen, daß er zur Leitung einer Schule ganz untüchtig ist, ja nicht einmal vom Unterrichten etwas versteht, weshalb er schnell, im Verkehr mit Lehrern und Schülern von einer Taktlosigkeit zur andern schwankend, seine Stellung unhaltbar macht. Vortrefflich ist hier die Schilderung der einzelnen Lehrer, des gediegenen Pädagogen Herz, des schleichenden Intriguanten Fein, des groben Philologen Burmann, des lächerlichen Gelegenheitsdichters Wenzky, des harten Zuchtmeisters Mehlmann, des allezeit über Schülerdummheit klagenden Wirrkopfs Rosentreter; wir haben hier wohl durchweg Bilder aus dem Leben vor uns. Daneben hat nun Spitzbart immer neue Noth mit dem eigenen Sohne, der, weil Vater und Mutter mit ihm nicht fertig werden, aus dem Hause geschafft werden muß, aber auch in der Pension durch Unbändigkeit und Tücke sich furchtbar macht, bis er unter der Fuchtel eines Soldaten sich fügen lernt; und auch die Tochter macht dem Vater schwere Sorge: sie läßt sich von einem jungen Russen bethören, den das „Ideal" nach Arlesheim und in Spitzbarts Haus geführt hat, und sucht dann mit dem Wüstling das Weite. Unter steigender Verwirrung wird ein Gallenfieber für den rathlosen Reformator ein willkommener Erlöser.

Gewiß darf man sagen, daß Schummels Buch, wenn auch nicht gerade ein bedeutendes, doch ein interessantes Buch ist. Der Verfasser ist derb, zuweilen sogar cynisch; aber er stellt uns scharfgezeichnete Gestalten vor Augen, bis herab zu dem verliebten



Candidaten Stucker in Rübenhausen und dem hitzigen Schwefellichtkrämer in Arlesheim. Das Ganze ist eine gelungene Satire auf die pädagogischen Windmacher jener Zeit, soll aber doch nicht eine Verurtheilung des Philanthropinismus überhaupt sein, sondern nur den grellen Widerspruch veranschaulichen, der sich zwischen dem Wollen und Vollbringen mancher Philanthropinisten zeigte. Als Feind alles phantastischen Gebahrens hat Sch. in seinem Buche gelegentlich auch gegen Lavater manches spitzige Wort gerichtet. — Richtig ist übrigens, wie es scheint, daß Sch. den Anlaß zur Abfassung des Buchs in dem gefunden hat, was der von Zedlitz für Kloster Bergen gewonnene Resewitz bei Leitung dieser Erziehungsanstalt erlebte: der treffliche Schriftsteller zeigte, daß er, wie er die eigenen Kinder nicht zügeln konnte, noch weniger die ihm zugewiesene Schuljugend zu regieren vermochte, weshalb er endlich militärische Unterstützung brauchte, um die Unbotmäßigen zu einigem Gehorsam zurückzubringen.

In jedem Falle war Schummels Satire so wirksam als die gelehrten Bestreitungen, welche damals von den Humanisten gegen die philanthropinischen Ueberschwänglichkeiten gerichtet wurden. Zu den Humanisten blieb er selbst fortwährend in einem gewißen Gegensatze. Noch im J. 1787 gerieth er durch Bemerkungen, die er in den schlesischen Provincialblättern hatte abdrucken lassen, mit seinem ehemaligen Lehrer, dem Rector Bauer zu Hirschberg, in Streit. Er hatte ziemlich offen die Ansicht ausgesprochen, daß die sogenannten Humaniora, die obendrein in den Gymnasien oft sehr ungeschickt behandelt würden, auch bei rechter Behandlung den Geschmack und Eifer zu andern Berufsarbeiten schwächen, verdrängen und verderben könnten. Hiergegen aber erhob sich Bauer in zwei Schulprogrammen, worin er zunächst herbe Worte gegen die System- und Methodensucht des Zeitalters richtete, die gerade in der Pädagogik besonders arg sei und am meisten bei solchen hervortrete, denen in Wahrheit Verstand und Urtheil fehle; dann folgte eine umständliche und nicht übel durchgeführte Vertheidigung der Ernestischen Lehrart (Lausitzer Magazin 1787, S. 221 f.).

In Liegnitz hatte Sch. freilich nicht besondere Gelegenheit, seine einseitige Ansicht von den aus dem classischen Alterthum gewonnenen Bildungsmitteln zu berichtigen. Aber er theilte auch wieder nicht die moderne Freigeisterei, welche in den Kreisen, mit denen er vorzugsweise zu verkehren hatte, sich breit machte, vielmehr wünschte er die Zöglinge, mit denen er verkehrte, vor solcher Verirrung zu bewahren. Und so entstand ein zweiter pädagogischer Roman: „Der kleine Voltaire, eine Geschichte für unser freigeisterisches Jahrhundert“ (1782). Der kleine Voltaire ist ein begabter deutscher Pfarrerssohn, der die flachen und trügerischen Gedanken der Freigeisterei in sich immer mehr Macht gewinnen läßt, dadurch immer mehr auf Irrwege geleitet wird und endlich in Messina durch den Dolch eines Banditen fällt. — Ein dritter Roman Schummels: „Wilhelm von Blumenthal“ gehört weniger in den Kreis unsrer Betrachtung; er behandelt den Gegensatz von Natur und Cultur, wohl mit Rücksicht auf Rousseaus Ideen. — Nach Menzels Urtheil blieb Sch. stets ein aufrichtiger Freund der Religion nach dem Lehrbegriff der protestantischen Kirche und überließ sich in späteren Jahren sogar mystischen Betrachtungen, z. B. über Gebetserhörungen, wozu er durch die Bestrebungen einiger Logen des Freimaurerordens, mit dem er eine Zeit lang in Verbindung stand, angeregt worden war.

Im J. 1788 wurde er als Prorector und Professor der Geschichte an das Elisabetanum in Breslau berufen. Er stand damals in solchem Ansehen, daß er bei seiner Uebersiedlung in die neue Heimat von vielen Gelehrten der Stadt und den oberen Classen der Schule feierlich eingeholt wurde. Und dieses Ansehen behauptete er bis an seinen Tod durch das, was er als Lehrer und als Schriftsteller leistete. Durch einzelne Schriften hat er sich freilich auch Verlegenheiten bereitet.

Als die französische Revolution Europa zu erschüttern begann, knüpfte Sch. an diese Bewegung die größten Hoffnungen und er ließ diese auch durch die betäubenden Ereignisse der folgenden Zeit sich nicht nehmen. Später schien er durch das, was der Bün-

diger der Revolution vollbrachte, mehr und mehr in dem Glauben sich zu befestigen, „daß die Menschheit zu ihrem eigenen Wohle in eine große Rechenmaschine verwandelt werden müße und daß deren Verfertigung und künftige Leitung dem Helden des Tages vorbehalten sei." (Menzel). Diese Auffassung gab er selbst dann nicht auf, als Napoleon der Feind und Dränger Preußens geworden war und rings ein glühender Haß gegen ihn sich zu regen begann. Immer entschiedener richteten sich seine historischen Studien und Vorträge auf die Interessen der Gegenwart, deren tiefere Bedürfnisse er doch nicht zu erkennen vermochte.

Wir haben hier von den Flugschriften und Zeitungsartikeln, in denen er damals seine Ansichten geltend zu machen suchte, nicht zu reden; auch seine „Reise durch Schlesien" (1792), seine „Kleine Weltstatistik", die aus den vor einem gewählten Publicum gehaltenen Vorträgen hervorgieng (1805), seine „Apologie der Gräfin Liechtenau" (1808) können eben nur erwähnt werden. Dagegen gehört hierher die Notiz, daß er in einigen Aufsätzen, welche die schlesischen Provincialblätter brachten, die Verpflichtung des Staates, die Bedrängnis der Schullehrerwitwen zu mildern, mit edler Wärme hervorhob und infolge davon auch wirklich bedeutende Geldsummen (8000 Thaler) zu einer Hülfskasse zusammenbrachte, welche seinen Namen erhalten hat und in gesegneter Wirksamkeit noch jetzt besteht.

Einen tiefen Schmerz bereitete es ihm, daß, als er im J. 1810 vom Magistrate als Rector zu St. Elisabeth designirt worden war, die Regierung, verstimmt durch seine politische Richtung oder durch die auch sonst vielfach getadelte „Apologie", ihm die Bestätigung versagte. Daß er seinen Platz ausgefüllt und auch die Einseitigkeit seiner pädagogischen Ansichten keinen nachtheiligen Einfluß auf das Gymnasium ausgeübt haben würde, darüber waren alle, die ihn früher kannten, einig. Nicht geringes Verdienst hat er sich in jener Zeit auch als erster Inspector des Breslauer Stadtschullehrerseminars und als pädagogischer Examinator erworben. Aus jenem Seminar wurde das dem Untergange nahe Gymnasium in Brieg mit neuen Lehrern besetzt und Sch., dem die förmliche Visitation und Neugestaltung dieser Anstalt übertragen worden war, entwarf für sie noch bei Lebzeiten des Rectors Scheller einen neuen Lectionsplan.

Als Sch. seine Gattin und seine Freunde Garve und Fülleborn durch den Tod verloren hatte, verlor das äußere Leben für ihn den höheren Reiz; eine zweite Ehe scheint zur Mehrung seines Glückes nicht beigetragen zu haben. Nach dem Einzuge der Franzosen unter Napoleons Bruder Jerôme (Jan. 1807) erhielt er, weil des Französischen besonders kundig, den ihm selbst vielleicht willkommenen Auftrag, als Sprecher der städtischen Behörden zu dem kaiserlichen Prinzen zu reden; aber die Lobsprüche, die er dabei dem Kaiser spendete, verletzten das patriotische Gefühl der Bürger. In seinem Lehrerberufe scheint er die Ansichten, die ihn mehr und mehr isolirten, wenig hervorgekehrt zu haben. Die Schüler bewahrten ihm herzliche Zuneigung, und als das große Jahr der Erhebung kam, beklagten sie tief, daß er die Gefühle, die sie selbst wie im Sturme fortrissen, nicht zu theilen vermochte. Nach der Schlacht an der Katzbach entwickelte sich in Breslau, wie weit umher im Lande, ein aus den überfüllten Lazarethen hervorgegangenes bösartiges Nervenfieber, das auch ihn und seine Gattin ergriff; derselbe Tag (23. Dec. 1813) raffte beide hinweg. Einige Wochen später vereinigten sich seine Freunde und Schüler an der Stätte, wo er ein Vierteljahrhundert mit Kraft und Eifer gewirkt hatte, zu einer Todtenfeier, die einen mild versöhnenden Abschluß bildete.

H. Kämmel.

Schupp, Johann Balthasar, soll auch in unserer pädagogischen Encyklopädie nicht fehlen, nachdem ihm in der uns schwesterlich verbundenen theologischen Realencyklopädie infolge mehrseitiger Reclamation nachträglich noch die ihm gebührende Stelle eingeräumt worden ist. Daß er dort anfänglich vergessen wurde, darf übrigens kaum Wunder nehmen, da der Mann erst in neuerer Zeit wieder, so zu sagen, entdeckt worden ist. Nachdem er das Interesse der Mitlebenden und noch der beiden nächstfolgenden



Generationen in solchem Grade zu erregen und zu fesseln vermocht hatte, daß während dieser Zeit seine deutschen Schriften*) fünfmal neu aufgelegt werden mußten (1663, 1678, 1684, 1701 und — am vollständigsten — 1719; auch eine holländische Uebersetzung erschien 1716—18 in 3 Bänden), und nachdem noch 1787 Küttner in seinen „Charakteren deutscher Dichter und Prosaisten" eine neue Auflage mit der Bemerkung hatte widerrathen können, daß die alten noch hinlänglich verbreitet seien, haben allerdings die Schriftstellerlexika Schupps Namen auch ferner noch aufgeführt, und insbesondere ist er in der localen Gelehrtengeschichte Hamburgs unvergessen geblieben (vergl. namentlich den eingehenden und lesenswerthen Aufsatz von Fr. Zimmermann, Professor am Johanneum zu Hamburg † 1835, in: Flora. Eine Monatsschrift, herausgegeben von G. Lotz, Hamburg o. J., 2. Jahrgang, 2. Band, 3. Heft, S. 193—254 und 4. Heft, S. 150—190). Welch charakteristische und bedeutsame Stellung aber der Mann in der Geschichte der deutschen Literatur und des deutschen Geistes einnimmt, das hat man übersehen, bis es L. Wachler gelang, die Aufmerksamkeit wieder auf ihn zu lenken (in einen Aufsatze in Eberts Ueberlieferungen, 1. Bd. 2. Stück, Dresden, 1826, S. 140—168 und dann in den Vorlesungen über die Geschichte der teutschen Nationalliteratur. 2. Aufl. 2. Theil, Frankfurt a. M. 1834, S. 63 ff.). Seitdem haben auch Koberstein, Gervinus, Vilmar, Gödeke u. a. in ihren Literaturgeschichten ihn wieder zur Geltung kommen lassen, und er hat mehrere Biographen gefunden. Nach der mit Sorgfalt und Liebe geschriebenen kleinen Schrift von A. Vial (J. B. Schuppius, ein Vorläufer Speners, für unsere Zeit dargestellt. Mainz 1857), in welcher jedoch die Zusammenstellung Schupps mit Spener einiger Beschränkung bedarf, und einem kleinen Aufsatze von mir im Hamburger Gemeinnützigen Almanach für das Jahr 1863 (S. 50—57) hat Oelze in seinem umfangreichen populären Buche namentlich reiche Auszüge aus Schupp's Schriften gegeben (B. Schuppe, ein Beitrag zur Geschichte des christlichen Lebens in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts. Hamburg. Agentur des Rauhen Hauses, o. J. [1862]). Besondere Hervorhebung aber verdient K. E. Bloch's quellenmäßige und gründliche Abhandlung über „Johann Balthasar Schuppius" in dem Jahresbericht über die Königliche Realschule, Vorschule und Elisabethschule zu Berlin 1863, S. 3—38. Neben diesen neuen Arbeiten behält übrigens unter den älteren außer Lambecks Beerdigungsprogramm namentlich die in biographischer und bibliographischer Rücksicht gleich genaue Darstellung noch ihren Werth, welche der treffliche Joh. Moller in seiner Cimbria literata. II, S. 790—804 gegeben hat. Nachdem nun Schupp im allgemeinen wieder zur Anerkennung gekommen ist, wird es Zeit, daß er auch in die Literatur der einzelnen Fächer, auf welche seine schriftstellerische Thätigkeit sich bezieht, Eingang finde. Statt nur ganz gelegentlich erwähnt zu werden, hätte er unter Tholucks „Lebenszeugen der lutherischen Kirche vor und während des dreißigjährigen Krieges" eine ausgezeichnete Stellung verdient, wie sie ihm schon Gottfried Arnold in seiner Kirchen- und Ketzergeschichte neben Joh. Gerhard, J. Val. Andreä, Meyfart, Moscherosch u. a. eingeräumt hat (Th. II, Bd. XVI, C. 5, § 22): „Es ist auch schon von vielen ohne Bedenken D. Joh. Balthas. Schuppius unter die Zeugen gerechnet worden, welche das gemeine Elend eingesehen und beklaget haben. Denn ob er wol in der Art des Vortrags den meisten als zu profan vorkömmt und freilich so ernstliche Dinge auch ernstlich und untadelich hätte vortragen sollen, so hat er doch in den Sachen selbst mehr Wahrheit vorgetragen, als manchem lieb gewesen, wie seine Schriften, die in 2 Tomis in 8vo zusammengedruckt sind, genugsam zeugen. Ob er wohl auch selbst ehemals zu Rostock und Marburg Professor gewesen, hat er doch unter allen andern Greueln die falsche Erudition und derselben unseligen Sitz und Ursprung der Universitäten handgreiflich auf-

*) Auch seine lateinischen Schriften, größtentheils akademische Gelegenheitsreden enthaltend, erschienen viermal in Sammlungen von verschiedenem Umfange. Marpurg 1642, Gießen 1656 und 1658 und Frankfurt 1659.

gedeckt, womit er oft schlechte Censuren verdient gehabt. Sonderlich aber hat er behauptet, daß die Weißheit an die Universitäten nicht gebunden sei, wovon seine Schriften wider M. Bernhard Schmiden, einen dresdenschen Prediger, noch vorhanden sind, darinnen er diesen gar sehr beschämet. Er ist letztlich als Pastor zu St. Jacob in Hamburg anno 1661 verstorben". Auch in Raumers Geschichte der Pädagogik hätte er nicht mit dem nicht einmal recht zutreffenden Prädicate des „seltsamen" kurz abgethan werden sollen. Indem ich mich nun anschicke, das dort Versäumte einigermaßen nachzuholen, bemerke ich noch, daß das Bibliographische über Schupps Schriften, deren Einzeldrucke sehr selten geworden, und deren Gesammtausgaben jetzt sehr gesucht sind, am vollständigsten und genauesten in Striebers Grundlage zu einer hessischen Gelehrten und Schriftsteller Geschichte. XIV. B. Cassel. 1804, S. 50—69 sich findet. Von den Ausgaben der deutschen Schriften Schupps besitze ich selbst die von 1663, von 1701 und von 1719: ich citire nach dieser letzten als der vollständigsten und füge, wo es nöthig scheint, die Seitenzahl der editio princeps von 1663 bei. Auch in der Ausgabe von 1719 findet sich übrigens weder „Der schändliche Sabbathschänder", 1690, noch „Rolle oder Register der Sünden und Laster . . ., so den Heiligen Geboten Gottes zuwider . . ., absonderlich deren, so guten Theils von dem gemeinen Hauffen nicht für Sünde und Unrecht erkannt, noch geachtet werden", 1696 von Schupps Sohne, Anton Meno, herausgegeben. Ich verdanke diese beiden Schriften, welche ich ebensowenig wie Bloch auf irgend einer Bibliothek habe ausfindig machen können, einem hier wohnenden Fruchthändler aus unseren sogenannten Vierlanden, welcher in seiner werthvollen ascetischen Bibliothek die Schriften von Schupp mit ganz besonderer Vorliebe bewahrt, zum Beweise, daß der volksthümliche Prediger unter dem Volke auch heute noch seine Freunde hat. Das erste der genannten beiden Bücher enthält fünf Wochenpredigten, welche Schupp 1656 zur Einschärfung des dritten Gebotes gehalten hat, und es gewinnt dadurch ein besonderes Interesse, daß dieser selbst von seinen Predigten nur sein zu derselben Zeit und zu demselben Zwecke gehaltenes „Gedenk daran Hamburg", welches aber nicht, wie Strieber vermuthen läßt, eine von jenen fünfen ist, vollständig veröffentlicht hat, während er sonst nur Bruchstücke aus seinen Predigten mittheilt, um sich gegen die wider seine Predigtweise erhobenen Anklagen zu rechtfertigen.

Wir müßen nun vor allen Dingen dem ehrlichen deutschen Mann seinen ehrlichen deutschen Namen vindiciren, da über diesen noch bis in Schriften aus neuester Zeit hinein Unsicherheit herrscht. Freilich hat Schupp selbst die ursprüngliche Gestalt seines Namens dadurch verwischen helfen, daß er ihn, und zwar nicht bloß in seinen lateinischen Schriften, nach der üblen Gewohnheit seiner Zeit in Schuppius latinisirte, woraus G. J. Voß sogar ein Scoppius gemacht hat. Diese Form des Namens haben dann auch deutschschreibende Gelehrte, wie G. Arnold, Strieber, Wachler (in Eberts Ueberlieferungen) und auch Vial und Heller (in Herzogs Encyklopädie), beibehalten. Aber schon Jöcher, Zimmermann, Wachler (in den Vorlesungen über deutsche Literatur) und neuerdings Oelze haben Schuppe daraus gemacht; während Jördens, Gervinus, Vilmar und Bloch Schupp schreiben. Daß nun diese Form des Namens die einzig richtige ist, kann keinem Zweifel unterliegen. Sie findet sich im Context des „Calender" (S. 587) und der „Abgenöthigten Ehrenrettung" (S. 690) und unter den Zuschriften zu „Gedenk daran Hamburg" (S. 189 und 223), zu den „Sieben bösen Geistern" u. s. w. (S. 335), zur Corinna (S. 460), zur „Abgenöthigten Ehrenrettung" (S. 618), zur Antwort an M. Schmid (S. 778), zum „Bücherdieb" (S. 893), zum Hauptmann von Capernaum II, S. 186), zum „Beliebten und Belobten Krieg" (II, S. 252), zur „Geistlichen Almosenbüchse" (II, S. 353), und ebenso in der Unterschrift seiner Briefe an Joachim Jung (bei Avé-Lallemant, des Dr. J. Jungius Briefwechsel. Lübeck 1863, S. 133 f.) und der von Henke aus dem großherzoglichen Archiv zu Darmstadt mitgetheilten Briefe an Johann Maximilian zum Jungen in Frankfurt a. M. (Zeitschrift für historische Theologie. 1866, S. 306). Auch sein Sohn unterschreibt sich in den Vorreden zu dem

„Schändlichen Sabbathschänder“ und zu „Rolle oder Register“ Anton Meno Schupp, und dieser deutsche Name findet sich abwechselnd mit dem latinisirten in Lambecks Beerdigungsprogramm (II, S. 426, 430, 431: „Gute Nacht, geliebter Herr Schupp!“). Wenn gleichwohl in deutschen Lobgedichten (II, S. 510, 513)) der Name Schuppe sich findet, so ist das solchen Zeugnissen gegenüber leicht aus der Nachgiebigkeit des Dichters gegen seine Alexandriner zu erklären, schwer zu erklären aber bleibt es, wie, wo solche Beweise reden, Oelze, der doch Schupps Schriften gelesen hat, der schon im Verschwinden begriffenen Misform Schuppe durch sein Buch eine neue, freilich übelfundirte Lebensversicherung hat verschaffen mögen.

Johann Balthasar Schupp also war am 1. März 1610 zu Gießen geboren, wo sein Vater Rathsherr, sein Großvater von mütterlicher Seite, Johann Ruhs,*) Bürgermeister war; sein stattliches Geburtshaus, „das rothe Eckhaus auf dem Markt“, wie es ihm später auf seiner Reise jener Danziger bezeichnete, der dort einst freundliche Aufnahme gefunden hatte, (Freund in der Noth, S. 253) steht noch. Als der Landgraf Moriz von Hessen-Cassel 1602 zur reformirten Confession übergetreten war, fanden von den fünf und fünfzig in Marburg brodlos gewordenen Geistlichen und Professoren viele bei Landgraf Ludwig in Gießen Zuflucht. Dort wurde 1605 ein Gymnasium illustre (nichts anderes bedeutet das „herrliche paedagogium“ bei Lambeck) gegründet, und dieses unter Bestätigung Kaiser Rudolphs II. am 19. Mai 1607 zu einer Universität erweitert. So fand der junge Balthasar, nachdem er in der Stadtschule den Elementarunterricht genossen, in seiner Vaterstadt unter dem ausgezeichneten Pädagogiarchen Scheibler auch zu weiterer Ausbildung seiner ungewöhnlichen Anlagen treffliche Gelegenheit; und als Landgraf Ludwig infolge der Vortheile, welche die kaiserlichen Waffen erfochten hatten, 1623 auch in den Besitz von Marburg kam und zwei Jahre nachher die Gießener Universität mit der dortigen verband, konnte Schupp als fünfzehnjähriger Studiosus dorthin mit übersiedeln. Mit mehr gewissenhaftem Fleiß, als Neigung, unterzog er sich hier unter dem berühmten Rud. Goclenius und unter Conr. Greber zuerst der üblichen logischen Dressur, von welcher er in historischen Studien Erholung suchte, und wandte sich dann im dritten Studienjahre auf den dringenden Wunsch seiner Eltern der Theologie zu, obgleich es ihm selbst das größte Kreuz dünkte, daß er nicht darnach trachten durfte, wie er einmal Kanzler werden könne (Salomo oder Regentenspiegel, S. 15). Nach Vollendung seines akademischen Trienniums begab er sich nach der guten Sitte jener Zeit zum Behufe weiterer Ausbildung auf Reisen und machte mehr als 250 Meilen zu Fuße. Seinem Wunsche, Frankreich und Italien zu durchlaufen, weil, wer diese Länder nicht gesehen habe, die Welt nicht kenne, willfahrte der Vater nicht, welcher meinte, man bringe von dort nichts mit, als ein böses Gewissen, einen ungesunden Leib und einen leeren Beutel. So bereiste Sch. zunächst über Frankfurt a. M. die bedeutendsten Städte und Akademien Oberdeutschlands und begab sich dann nach Königsberg, wo er namentlich durch Samuel Fuchs längere Zeit gefesselt wurde. Wie hoch er diesen Lehrer hielt, mag folgende Stelle aus dem „Unterrichteten Studenten“ (II, S. 423)**) bezeugen: „Als ich in Königsberg zu Preußen studirte, hab ich in Acht genommen, daß die beste Professores seyen im Gymnasio zu Dantzig aufferzogen worden. Ich habe auf keiner deutschen Universität einen besseren Oratorem gefunden, als Samuel Fuchsius zu Königsberg war. Es war bei diesem Manne nicht allein eine Zierlichkeit im Reden und Schreiben, sondern auch eine Polnische majestas in der pronunciation und in Gebärden. Als ich nach Leyden in Holland kam, begegnete mir in primo ingressu mein großer Freund und vertrauter Bru-

*) So lautet der Name richtig bei Lambeck und bei dem Hessen Strieder. Das Richsius bei Moller ist offenbar durch einen Les- oder Schreibfehler aus Ruhsius entstanden; woher aber Oelze sein „Risse“ hat, weiß ich nicht zu sagen.

**) Diese Schrift ist nicht von Schupp selbst verfaßt, sondern aus dessen nächstem Freundeskreise hervorgegangen, beruht aber auf Mittheilungen von ihm selbst.

der Herr Christophorus Tinctorius, und nachdem er mich beneventirt, bat er mich auf ein Frühstück. Ich bate dagegen, er wolle mir doch sagen, wann Heinsius lese, ich sei um des Mannes willen nach Leyden kommen. Er führte mich endlich in die Lection, und als ich ein wenig zugehört hatte, sagte ich: Bruder, das ist kein Fuchsius! Und dieser Samuel Fuchsius hat mir einmal gesagt, daß er Keckermanni Amanuensis gewesen sei, und ihnen und dem Gymnasio zu Tantzig nächst Gott zu danken habe, daß er gelernt habe, was er wisse. Es ist nicht alle poetische Weißheit an Universitäten gebunden!" Nachdem Sch. von Königsberg aus einen Abstecher nach Liefland, Litthauen und Polen gemacht, reiste er über Danzig und Kopenhagen nach Sorce und gedachte nach etwa halbjährigem Aufenthalte am letztgenannten Orte von da über Hamburg nach Wittenberg zu gehen, mußte aber wegen der zwischen Dänemark und Hamburg ausgebrochenen Feindseligkeiten diesen Plan aufgeben und begab sich über Stralsund nach Greifswald. Trotz der freundlichen Aufnahme, welche er bei Lorenz Luden und andern Professoren fand, stand sein Sinn nach Rostock, wohin er auf den Rath und unter dem Schutze des in Greifswald commandirenden kaiserlichen Generals Savelli in Soldatenkleidung seinen Weg suchte, und wo er namentlich an Joh. Cothmann und Pet. Lauremberg treffliche Lehrer und väterliche Freunde und Berather fand und 1631 die Magisterwürde mit solchen Ehren erwarb, daß er die Erlaubnis erhielt, öffentliche Vorlesungen zu halten. Nach dem Bekenntnisse, welches er in seinem „Freund in der Noth" seinem Sohn abgelegt hat (S. 241 f.), ist er damals zum zweitenmal in seinem Leben extraordinari hoffärtig gewesen — zum erstenmal war er es, als er aus dem Pennaljahr kam und ein Student wurde, und zum drittenmal, als ihm jener Sohn geboren ward. „Wann ich damals einen hoffärtigen Kerl auf den Straßen sahe, da dachte ich: Du magst dir einbilden, was du willst, so bist du dennoch kein Magister. O wie spitzte ich die Ohren, wann nach der promotion bei dem angestellten convivio mein promotor und großer Freund, der Edle Petrus Lauremberg, ein Glaß mit Wein nahm und sagte: Salus, Herr Magister, da dachte ich alsbald: das gilt mir, der Mann bin Ich. Zwey gantzer Tag übte ich mich, bis ich ein schönes M. mahlen konte. Mein Pitschaft mußte alsbald geändert werden und bei meinem Namen ein M. stehen . . . denn ich dachte, ich seye keine geringe Sau, sondern ich sey primus in der promotion gewesen. Allein ich versichere dir, daß ich jetzo wünschen möchte, daß all das Geld, welches ich auff solche Titul spendirt habe, die armen Weiber im Hospital zu S. Elisabeth in Marburg hätten und liessen ihnen warm Bier dafür machen und beteten ein Vater unser für mich." In seinen Vorlesungen und Studien durch die Belagerung gestört, welche die Schweden über Rostock verhängt hatten, begab sich Sch. nach deren Beendigung über Lübeck, Hamburg und Bremen nach seiner Heimat zurück. Von der Erlaubnis, in Marburg öffentliche Vorlesungen zu halten, welche er nach im ganzen etwa vierjähriger Abwesenheit von seinem Landesherrn erhielt, konnte er zunächst keinen Gebrauch machen, indem eine furchtbar wüthende Pest Veranlassung wurde, die Universität zuerst nach Grünberg (nicht Grüneberg, wie Bloch schreibt) und dann nach Gießen zu verlegen. Schupp, seiner Wanderlust oder vielmehr seinem Triebe nach Weltkenntnis folgend, benutzte diese Zeit lieber, um auf weitere drei Jahre als Führer eines jungen hessischen Edelmannes, Rudolf Rau von Holtzhausen, über Cöln nach Holland zu reisen. Es ist charakteristisch für seine Weise, was er über seinen dortigen Aufenthalt wieder im „Freund in der Noth" meldet (S. 268 f.): „Als ich in Holland war, bande ich mich nicht an die Universitäten, sondern ich hielte mich unterweilens zu Amsterdam auff und hörte den alten Vossium, den hochgelehrten Barlaeum, und wo ich sonsten einen gelehrten Mann antreffen konnte, mit dem machte ich Kundschaft. Und davon hatte ich mehr Nutz, als von dem großen Heinsio, dem Principe Literatorum, welcher von Hoffart, imagination und Eitelkeit trunken war und nicht auf die Lectiones meditirte, sondern unterweilens alberne Dinge auf die Katheder brachte . . . . Ich bin nach Leyden gezogen nur zu dem Ende, daß ich mit dem grossen Heinsio, dem General Majeur in dem Bello Grammaticali, sey bekannt gewesen.

Allein ihre Excellenz waren so hoffärtig, daß ich eher bey dem Prinzen von Uranien hätte audienz erlangen können, als bey ihm. Ich höre, er habe sich eingebildet, Caspar Scioppius in Italien sey mein Verwandter." Nicolaus Heinsius hat nachher eine Ehrenrettung seines Vaters Daniel versucht, aber in seinem gelehrten Hochmuthe, mit welchem er auf Schupp und dessen libellum, vernaculo scriptum sermone, herabsehen zu dürfen glaubte, gar nicht gemerkt, wie sehr er damit nur sich selbst blamirt hat. Kaum war Sch. in sein Vaterland zurückgekehrt, so wurde ihm, obwohl er erst fünf und zwanzig Jahr alt war, die erledigte Professur der Geschichte und Beredsamkeit übertragen, welche er auch mit solcher Auszeichnung verwaltete, daß, wie er in der Zuschrift zu seinem „Deutschen Lucianus" an den berühmten schwedischen General Landgraf Friedrich von Hessen anführt (S. 798) einmal fünf Fürsten, neun Grafen neben vielen Edelleuten sein Collegium besucht und, wie er hinzufügt, ihn „für einen guten Kerl" gehalten haben. Und der war er auch im edelsten Sinne des Wortes. Obwohl von den Großen dieser Welt hochgeachtet und gerne gesehen und Weltmann genug, um in ihrer Umgebung mit bescheidener aber selbstbewußter Sicherheit sich zu bewegen, vergaß er auch gegen den ärmsten und geringsten seiner Schüler seine Pflicht nicht; er war ihnen nicht bloß ein treuer Lehrer, sondern ein wahrer Vater. Als solcher bewies er sich ihnen, als im J. 1640 nach dem Tode des Herzogs Bernhard von Weimar die weimarische Armee plötzlich in Marburg einrückte und alles in die größte Verwirrung und Noth gerieth. Die armen Studenten wandten sich in ihrer Noth an ihren väterlichen Freund und Berather. Nachdem Schupp sie nach Kräften bewirthet hatte, beschied er sie auf den andern Morgen wieder zu sich. Nun schrieb er die ganze Nacht Empfehlungsbriefe für sie; und da sie wieder vor ihm erschienen, redete er sie an: „Messieurs, die Erde ist des Herrn, und mich deucht unser Herrgott hat mich zu einem Quartiermeister angenommen. Ich will ganz Europa unter Euch austheilen. Euch will ich die Seestädte geben. Euch Dänemark. Euch Preußen. Euch Liefland. Euch Frankreich. Euch die Reichsstädte!" u. s. w. Und darauf gab er „einem jeglichen etliche sonderliche Recommendationsschreiben" und entließ sie mit den Worten: „Gehet hin und suchet euer Glück! der Herr unser Gott sei mit euch auf euren Wegen!" (Vgl. Lob und Redlichkeit Antenors, II, S. 511). Derselbe Erzähler bemerkt, er glaube nicht, „daß Antenor (ein von Schupp selbst gebrauchtes Pseudonym) in den 10 Jahren, da er Professor P. gewesen, 20 Ducaten vor alle Collegien eingenommen, da er doch manchen Tag 3, 4 Partheyen absonderlich und felicissime informiret habe, in Dingen, welche ihn viel Fleiß und Geld gekostet hätten. Sondern wenn einer reich gewesen, sey er gemeiniglich von seinen Freunden an ihn recommendiret gewesen, und habe deswegen nichts von ihm nehmen wollen. Wenn aber einer arm gewesen, so habe er ihm lieber Geld darzu geben wollen, ihm Bücher gelehnet, früh und späht einen freyen Zutritt vergönnet und alles versuchet, daß er ihn darzu antreiben möge, das Studium Eloquentiae und Historiarum zu excoliren, welches damals in Hessenland veracht gewesen, sonderlich unter den Landkindern, welche sich nur bemüht haben, daß sie predigen, oder sonst etwas lernen mögen, damit sie alsbald ein Stück Brod erwerben könnten." Man sieht, die Marburger Professur der Geschichte und Beredsamkeit war nichts weniger, als ein goldner Boden. Und Schupp hatte sich am 9. Mai 1636 mit Anna Elisabeth, der einzigen Tochter des gelehrten und genialen Gießener Professors und Dr. theol. Christoph Helwig (Helvicus), welcher 1617, erst 36 Jahre alt, gestorben war, verheiratet! Um so natürlicher ist es, daß er die ihm selbst immer mehr zum Bedürfnis gewordene Verbindung mit der theologischen Wissenschaft und dem geistlichen Amte nicht aufgab. Er wurde 1641 Licentiat der Theologie, 1643 Nachfolger Steubers als Prediger an der S. Elisabethenkirche und 1645 Doctor der Theologie. Und er verlebte in diesen Jahren manchen Tag häuslichen Glückes zumal, „quoties a seriis studiis me avello", auf seinem Gartenhause, welches er Avellin nannte, und von welchem er im Salomo (I, S. 49 f.) schreibt: „Ich denke jetzo an ein Philosophisches Häußlein, an dessen Thür eine aus ihrem Häußlein kriechende Schnecke stund, und oben

darüber: Parva, sed mea. Das gantze Häußlein erfülleten allerhand emblemata und ingeniosae inscriptiones, wodurch fast die gantze Philosophia practica repraesentirt wurde. Wenn der Possessor in diesem Häußlein herum spaziert, geben ihm die emblemata Anlaß zu allerhand guten meditationen. Objecta movent sensus, et nihil est in intellectu, quod non prius fuit in sensu. Allein der Krieg, der leydige Krieg zerstörte die Lust, und ist ein Emblema hier, das andere dorthin kommen." Als die Fährlichkeiten, welche der leidige Krieg der Universität bereitete, zu unleiblich wurden und Schupps Hausstande jene Verlegenheiten bereiteten, von welchen namentlich seine von Henke veröffentlichten Briefe an Johann Maximilian zum Jungen betrübende Zeugnisse sind; da entschloß er sich 1646 den Ruf des Landgrafen Johannes von Hessen-Darmstadt zum Amte eines Predigers, Consistorialrathes und Inspectors der Kirchen und Schulen zu Braubach anzunehmen. Es ist eben so ehrenvoll für den freimüthigen Prediger, wie für den fürstlichen Herrn, was jener von seinem Verhältnis zum Landgrafen erzählt (Calender S. 587, vgl. Freund in der Noth, S. 240): „Es hat mich niemand besser kennen lernen, als mein hochseliger Fürst und Herr, der tapffere und großmüthige Held, Landgraff Johann. Zu deme hatte einsmals ein Edelmann gesagt: E. Fürstl. Gn. müssen mit D. Schuppen einen sonderlichen Accord gemacht haben. Ich wolte das Schloß Braubach nicht geschencket nehmen, daß E. F. Gn. ich so kühnlich antworten solte, wie D. Schupp unterweilen antwortet. Da hat der theure Held gesagt: Ja, ich halte auch nicht jedermann zu gute, was ich D. Schuppen zu gut halte. Es ist nicht ohn, er hat einen hitzigen Kopf [„und ein deutsches Maul" setzt der „Freund in der Noth" hinzu], aber er hat ein ehrlich Gemüth und Hertz. Ich habe ihn mehr, als in einer Occasion probirt". So groß war das Vertrauen, welches sein Landesherr in ihn setzte, daß dieser ihn 1647 zu den Friedensverhandlungen zu Münster und Osnabrück als seinen Vertreter sandte. Auch hier erwarb sich Sch. durch seine reichen Kenntnisse, durch seinen Geist und seine Bildung in hohem Grade die Achtung und Liebe der protestantischen Abgeordneten, insbesondere des schwedischen, Graf Johann Oxenstierna Axelson, durch welchen er zum schwedischen Legationsprediger ernannt wurde. Als solcher hat er denn auch, nachdem am 14. October 1648 die Friedensurkunde unterzeichnet war, am 15. die erste Friedensfestpredigt zu Münster gehalten. Er selbst berichtet darüber in der Nachschrift zu „Gedenk daran Hamburg" (S. 217 ff.): „Als der nach dem in Teutschland geführten blutigen Krieg mit so viel Seufzern und Thränen erbetene Friede zu Münster unterschrieben wurde, auf einen Sonnabend, da die Nacht ankam, und viel Leute über diesen Frieden murrten, und sonderlich ein bekannter Päbstlicher Prälat darüber toll und rasend wurde und gesagt hatte, man sollte bei dieser unglückseligen Nacht die Tafel ungedeckt lassen, die Lichter auslefchen, und sollte keiner seiner Diener zu ihm kommen, wo er ihn nicht ruffe; da befahl mein Gnädiger Graf und Herr, Herr Graf Johann Oxenstirn Axelsohn, zu denselben Friedens-Tractaten Gevollmächtigter Königlich Schwedischer Legat, daß ich den nachfolgenden Sonntag eine Danksagungs-Predigt halten solte. Wiewol die Zeit kurtz war, gab mir der liebe Gott doch so viel Einfälle, daß viel unter den Legaten der Churfürsten und Stände des Röm. Reichs es mit sonderlicher Bewegung anhörten. Ja, es waren unter gemeinen und vornehmen Leuten, Frauen und Jungfrauen, viele, die für Freuden weyneten. Es waren in Münster viel Nicodemische Bürger, welche diese Predigt mit höchster Freud anhörten und baten, ich wolte sie ihnen geschrieben geben. Ich war damals den Pfaffen und Mönchen in Münster ein sonderlicher Dorn in Augen, und wie ich aus meines gnädigsten Herrn, Herrn Graf Johann Oxenstirn, Hofstatt von glaubwürdigen Leuten hernach bin berichtet worden, haben sie nach meinem Abzug von Münster nach Braubach allenthalben vorgegeben, ich als ein Ketzer sey toll worden und lauffe bei Cölln in einem Walde herumb, wie ein wilder Mensch". Auch als im Anfange des Jahres 1649 der Friedensvertrag veröffentlicht wurde, hielt Sch. die Festpredigt, und damals gab ihm selbst der venetianische Bevollmächtigte das Zeugnis: „Illum oportet esse hominem insigniter bonum; oportet habere cor vere catholicum".

Kaum war er in demselben Jahre nach Braubach zurückgekehrt, so ward ihm die Berufung zum Hauptpastorate an St. Jacobi in Hamburg, und auf der Rückreise von Darmstadt, wo er bei Landgraf Georg, dem Bruder seines Landgrafen, sich verabschiedet hatte, traf ihn zu Frankfurt eine höchst ehrenvolle Vocation nach Augsburg. Es war manches, was ihn dahin zog. Schon der gute Klang des Namens dieser Stadt als des „Stammhauses unserer evangelischen Religion" hatte etwas verlockendes. Noch mehr zog ihn an, daß sein von ihm so hoch verehrter Schwiegervater Helwig eine Zeitlang dort für die Verwirklichung der pädagogischen Reformpläne Ratichs gearbeitet hatte. Schupp schreibt darüber in der Nachschrift zu seiner abgenöthigten Ehrenrettung (S. 679) an den Prediger Riese in Augsburg: „Dem Herrn ist wissend, daß ich von Reformation der Schulen hiebevor viele Discurse geführt und jehendt gedacht habe, was hiebevor die Stadt Augspurg für gute Gedanken gehabt, und deßwegen meinen ersten hochgeehrten Herrn Schwiegervater, den grundgelehrten Helvicum,*) nach Augspurg erbeten. Er weiß, daß ich alle Manuscripta Helviciana gelesen, und wisse, wie er in dieser Sache mit den hochgelehrtesten Leuten in und außerhalb Deutschland correspondirt habe, und was für Antwort gefallen sey. Er weiß, daß ich sonderliche Compendia inventiret habe, der Jugend fortzuhelffen und daß ich immerdar Gelegenheit gesuchet ein Gymnasium anzuordnen nach meinem Sinn und Gutachten. In Augspurg aber hätte ich in illa periodo reformandæ reipublicæ das Schulwesen anstellen können nach meiner darin wohlbedächtig gefasseten Helvicianischen Concepta Willen. Ich hätte thun können, was Sturmius hiebevor in Straßburg gethan." Aber obwohl Augsburg sich erbot, selbst bei dem Senat zu Hamburg Sch. loszubitten, so blieb dieser doch seiner hier gegebenen Zusage getreu und wurde, nachdem seit seiner Rückkehr nach Braubach seine ganze Familie an einer pestartigen Krankheit darnieder gelegen hatte, am 20. Juli 1649 in sein neues Amt eingeführt. Obgleich ihm das ungewohnte unruhige Treiben in der viel und mannichfaltig bewegten großen Handelsstadt anfänglich so bange machte, daß er am liebsten mit Weib und Kind stillschweigend wieder davon gezogen wäre, so lernte doch sein freier und offener Sinn bald auch die Vortheile und die reichen Bildungselemente dieses „compendium mundi" schätzen, und seine frische und energische Thätigkeit schuf sich bald ein weites und ergiebiges Arbeitsfeld. Schupp hatte Ursache, wieder einmal hoffärtig zu werden (Freund in der Noth, S. 242 f.): „Zum Vierten bin ich extraordinari hoffärtig gewesen, als ich in diese große Stadt kam, und die Leute einen Narren an mir gefressen hatten und thäten, als wenn sie einen Abgott aus mir machen wollten. Die Kirche nahm an Zuhörern gewaltig zu, dafür die Kirche viel tausend einnahm. Sie bekamen jährlich etliche tausend mehr in den Klingelbeutel, denn zuvor geschehen war. Ich war in meiner und anderer Leute Einbildung ein kleiner Joseph in Aegypten, der seinen Herrn reich machte. Ich ging einsmals über einen vornehmen Platz. Da stunden etliche Leute, welche ihre Hüte abzogen und sehr tieffe Reverenz gegen mir machten. Einer unter ihnen sagte: „Da gehet ein Mann, der ist so viel Rosenobel werth, so viel er Haar auff seinem Kopffe hat. Das ist ein Mann, der einem die Thränen aus den Augen predigen kann." Ich bekenne dir, daß mich damals eine theologische oder subtile Hoffart überfallen habe. Merke und lerne jetzo von mir, was für ein Unterschied sey zwischen der Politischen und Theologischen Hoffart. Die Theologen fliehen offtmals für der Ehr. Allein sie haben nichts lieber, denn daß man sie mit der Ehre jage. Ich sage nicht, daß es alle thun, sondern ich bekenne offenherzig, wie mir damals zu Muthe gewesen sey. Ich konte mich in mich selbst nicht schicken. Ich gedachte offt bey mir selbst: „Philander, bist du ein solcher Kerl wie die Leute sagen, und hast es bisher nicht gewußt?" Ich glaube, wann mir damals einer für eine Laus, welche ich des Morgens

*) Die Ausgaben von 1701 und 1719 haben in Folge eines albernen Druckfehlers hier immer: Helvetius; die von 1663: Helvicius, während er sonst immer Helvicus heißt, vgl. II, S. 35. 86. 392.

aus den Haaren kämmte, zwei Ducaten hätte geben wollen, ich hätte mich besonnen, ob ich sie ihm verkaufen wolle. Aber jetzo ist kein Mensch, der mir für ein Dutzend Läuse begehre einen Doppelschilling zu geben." Daß aber Sch. so im Preise gesunken war, das hatte seinen Hauptgrund darin, daß viele Hamburger und namentlich viele seiner Collegen nicht geneigt waren, um seines „ehrlichen Herzens" willen ihm sein „deutsches Maul" so zu gute zu halten, wie es früher Landgraf Johann gethan hatte. Sein menschenfreundlicher Sinn konnte ihn nicht verleiten, nur das zu predigen, was die Leute gern hörten, sondern er übte, wie es die Pflicht des Predigers ist, auch das Strafamt des göttlichen Wortes gegen die mancherlei schreienden Misbräuche, welche er in seiner Umgebung warnahm, mit rückhaltloser Freimüthigkeit und Entschiedenheit. Zugleich that er dies, um bei der Gleichgültigkeit vieler Zuhörer ihnen an das Herz zu kommen, in einer für viele anstößigen Form. Er flocht zur Erläuterung und Bekräftigung der von ihm verkündigten Wahrheiten allerlei Erzählungen ein und bediente sich volksthümlicher Sprichwörter und Redeweisen, wie dies alles auch von Luther geschehen war, aber freilich der später üblich gewordenen steifen Förmlichkeit der Predigt völlig widersprach. War schon die sinnlich-lebhafte, überall auf das Concrete gehende Darstellungsweise des Süddeutschen dem ruhigeren Charakter und der abstracten Redeweise der Niedersachsen nicht recht sympathisch, so kam zu der daraus hervorgehenden natürlichen Abneigung leider auch der Neid der Amtsgenossen, welche den großen Zulauf, den Schupps frische, originelle, volksthümliche und packende Beredsamkeit gleichwohl fand, diesem nicht verzeihen konnten. An der Spitze seiner Gegner stand der Senior des Ministeriums selbst, Dr. Johannes Müller (niederdeutsch Möller genannt, geb. zu Breslau 1598, Pastor zu St. Petri in Hamburg 1626, Senior 1648, † 1672). Während Müller — wenigstens war nach Schupps eigener Ueberzeugung kein anderer der Verfasser — unter dem Pseudonym Nectarius Butyrolambius ihn mit Pasquillen verfolgte, veranlaßte er zugleich das Ministerium, am 12. November 1657 sich an die theologischen Facultäten zu Straßburg und zu Wittenberg*) mit der Frage zu wenden, „ob einem Doctori Theologiæ und Pastori solcher großen Gemeine anstehe, dergleichen facetias, Fabeln und lächerliche Historien zu predigen und zu schreiben, insonderheit wie in dem Büchlein: Freund in der Noth und Salomo (beide 1657 zuerst erschienen) gefunden werden?" Die Gutachten beider Facultäten vom 4. und 8. Januar 1658 fielen verneinend und verwerfend aus, und obwohl der Senat in Hamburg eine äußerliche Beruhigung des Streites hergestellt hatte, so gährte doch der Gegensatz im Innern fort. Schupps Gegner fanden gefällige Zuträger, welche auch das tadellose Privatleben des trefflichen Mannes auf eine nicht selten eben so lächerliche, als niederträchtige Weise verunglimpften. So wurde denn Hamburg seinem so treuen Prediger und Seelsorger in dessen letzten Jahren, wie Lambeck in seinem Nekrolog sagt, „ein Schauplatz alles Elendes, eine Fechtschule aller Versuchungen, eine Grube aller Verfolgungen, ein Probierstein der Beständigkeit, eine Schule der Geduld und eine lebendige Erklärung des güldenen Büchleins Senecæ: Warum es frommen Leuten übel gehe, da doch ein Gott sey?" Schupp starb am 26. October 1661 mit den Worten: „Ich habe geglaubt eine Vergebung der Sünden, eine Auferstehung des Fleisches und ein ewiges Leben."

Schon nach dieser Darstellung von Schupps Leben wird man von ihm nicht erwarten, daß er sich in umfassenden Werken der Fachgelehrsamkeit werde besonders hervorgethan haben, oder daß sein Interesse überhaupt in einer bestimmten Berufsthätigkeit

*) Das Wittenberger Gutachten ist schon in den bekannten Consilia Theol. Wittebergensia, II, p. 68 ff. abgedruckt. Es ist aber unvorsichtig, wenn Oelze (S. 230) es nicht bloß als eine persönliche Bemerkung ausspricht, daß die andere Facultät unbekannt sei; denn auch das Straßburger Gutachten stand schon seit 1764 zu lesen in Ziegra's Sammlung von Urkunden zur Hamburgischen Kirchenhistorie, II, S. 264 ff., ja schon seit 1748 in der fortgesetzten Sammlung von alten und neuen theologischen Sachen, S. 840 ff.

werde völlig aufgegangen sein, wie groß auch der Eifer war, mit welchem er früher seinem akademischen und später seinem geistlichen Berufe lebte und die reiche Fülle seiner vielseitigen Bildung zu dessen Dienst jederzeit in lebendiger Bereitschaft hatte. Vielmehr tritt uns in ihm eine Persönlichkeit entgegen, welche, mit einer gründlichen gelehrten und zugleich mit einer in jener Zeit seltenen allgemeinen Bildung ausgerüstet, in ganz besonderem Grade die Gabe besaß, die mannichfaltigen Eindrücke des sie umgebenden Lebens frisch und lebendig aufzufassen und in jeder Stellung mit Einsetzung ihrer gesunden und kräftigen Totalität auf ihre Umgebung wiederum lebendig einzuwirken. Schupps Weise erinnert ganz an die Luthers, und die Vergleichung mit diesem ist viel zutreffender und giebt ein weit richtigeres Bild von ihm, als die in neuerer Zeit wiederholt versuchte mit Spener. Mit diesem hat Sch. allerdings gemein, daß auch er im Gegensatze gegen das theologische Schulgezänke auf eine praktisch wirksame Verkündigung des Evangeliums drang und meinte, es sei ersprießlicher, den offenen Gebrechen und Sünden der Christenheit zu steuern, als gegen Juden und Muhammedaner und Photinianer zu polemisiren. Sonst aber hat er von dem specifisch pietistischen Wesen gar nichts an sich, und insbesondere weiß er noch nichts von einer ecclesiola in ecclesia, welche zuerst zu begründen sei, um dann als ein gährender Sauerteig das Ganze mit neuen Lebenskräften zu durchbringen; sondern Schupp steht mit sicherer Unbefangenheit innerhalb des lutherischen Bekenntnisses und sucht von diesem Standpuncte aus mit volksthümlicher Frische und Derbheit auf seine Gemeinde und das evangelische Volk im ganzen zu wirken. Dieser Art seines Wesens und Wirkens entspricht denn auch seine schriftstellerische Thätigkeit. Seine sämmtlichen Schriften, von seinen lateinisch geschriebenen Reden an bis zu den letzten, welche aus seinen Hamburger Erfahrungen und Kämpfen hervorgegangen sind, sind recht eigentlich Gelegenheitsschriften: Schupp ist ein deutscher Essayist, er ist, so viel ich sehe, der erste gewesen und lange Zeit der einzige geblieben. Und es giebt kein gleichzeitiges Buch, welches das gesammte Treiben und die Stimmung jener Zeit so reich und so treu und lebhaft abspiegelte und wiedergäbe, wie der eine handdicke Band seiner deutschen Schriften. Es war aber diese Zeit in einem gewaltigen Gährungsprocesse begriffen. Die furchtbare Zerstörung des dreißigjährigen Krieges hatte überall die altgewohnten Ordnungen erschüttert und klare und kräftige Geister sahen nach festen Grundlagen eines neuen, besseren Lebens aus. Die über Deutschland hin und her wogenden schwedischen und französischen, spanischen und italienischen Völker hatten bei allem Jammer, welchen sie im Gefolge hatten, doch auch den deutschen Geist mit neuen Gedanken befruchtet. Und das sich mächtig regende Bedürfnis, hinfort nicht mehr wie bisher nur in der Schule und für die Schule, sondern im Leben und für das Leben zu lernen, fand in Schupp einen der begabtesten und kräftigsten Vertreter. Er ließ die neuen Bildungselemente nicht nur an sich herankommen: er zog ihnen mit begeisterter Lernbegierde entgegen, und mit Goethe konnte er sagen: „Was ich nicht erlernt habe, das habe ich erwandert.“ Insbesondere stand er durch die pietätsvolle Anhänglichkeit an seinen trefflichen Schwiegervater Helwig zu den pädagogischen Neuerungen, welche mit jenem allgemeinen Gährungsprocesse zusammenhiengen und in Wolfgang Ratich ihren Hauptvertreter hatten, auch persönlich in einer näheren Beziehung; *und daß, wie die allgemeine Zeitbewegung, so auch diese pädagogischen Reformbestrebungen in seinen Schriften sich lebendig wiederspiegeln, das ist es, was ihm auf eine Stelle in der Geschichte der Pädagogik einen gerechten Anspruch giebt.*

Während seiner Schulzeit zu Gießen mag Schupp schon etwas von den Vortheilen der pädagogischen Bewegung genossen haben, welche durch Ratichs Reformpläne veranlaßt worden war. Waren doch gerade hier in Helwig und Jung (vgl. den Art. Geschichte der Pädagogik, S. 778) die beiden ersten und zugleich gründlichsten und wohlwollendsten Beurtheiler seiner Vorschläge und die besonnensten Vertreter des wirklich Heilsamen darin aufgetreten, gewiß nicht ohne Einfluß auf das Schulwesen in ihrer nächsten Umgebung. Dagegen fand Sch. auf der Universität den inhaltlosen logischen Formalismus

und die unfruchtbare gelehrte Pedanterie noch in ungestörtem Besitze ihrer altgewohnten Herrschaft. Von einem der Matadore in dem bellum logicale, dem berühmten Marburger Professor der Philosophie Rudolf Goclenius, erzählt er folgende charakteristische Geschichte (vom Schulwesen II. S. 84 f.): „Man sagt, daß der alte ehrliche grammatikalische Cavallier einstmals Ordre bekommen, daß er mit seinen sieben Regimentern, der Grammatik, der Dialektik, der Rhetorik, der Musik, der Arithmetik, der Geometrie und der Astronomie eilends solle auf Cassel zu marschiren. Als nun der gute alte Cavallier zu Pferde blasen lassen und vermeinet, sein Quartier des Abends zu Frankenberg zu nehmen, da habe er die Zeit zu vertreiben nicht wollen ein altes Reiterliedlein singen, als: Der Guckuck auf dem Zaune saß, es regnet sehr und er ward naß. Sondern habe ein Buch, und zwar seine Analecta (welches er einstmals in seinem hohen Alter in einer Gasterey, als ich noch ein kleiner Knab war, rühmte und sagte: Es sey das beste Buch unter allen, die er jemals geschrieben), in die Hand genommen und habe darin gelesen. Es habe sich aber zu allem Unglück das Pferd herumgewendet, und damit haben sich seine sieben Regimenter zugleich herumgeschwenket. Als er nun vermeynet, das Hauptquartier solle zu Nacht zu Frankenberg seyn, da habe er das Buch zu und die Augen aufgethan und befunden, daß er und seine sieben Regimenter wiederum vor dem St. Elisabeththor zu Marpurg stehen, da sich denn jedermann verwundert, wie sich der Marsch so wunderlich geändert habe." Obwohl Sch. unter solchen Führern die Dressur und die spanischen Stiefel des Collegium logicum mit ergebenem Fleiße sich gefallen ließ, so hat doch sein offener und frischer Sinn den engen Kreis, innerhalb dessen er auf dieser dürren Heide herumgeführt wurde, bald durchbrochen, um sich auf der schönen Weide historischer Studien zu ergehen. Hören wir auch darüber seinen eigenen Bericht (Deutscher Lucianus I. S. 804 f.): „Diese weise Leute, welche aus des Chrysippi Schule entsprossen sind, wollen mir verzeihen, daß ich unterweilens über sie seuffze, daß durch ihre Phantasey mir die beste Blüte meines Alters gestolen sey. Ich war ein Knab von 15 Jahren, als ich auff Universitäten kam und nichts hörte, als von Darapti und Felapton, von dem Collegio Conimbricensi, von dem Ruvio, von dem Suaretz. Es stiegen diese Logische Helden ein wenig über meinen Horizont ....*) Als ich in diesen Logiealischen Kriegen ein halb Jahr für einen Musketier gedient hatte, und ohne blutigen Kopf davon kommen war, da dachte ich, wo wil das hinaus? Auf diese Art wirst du noch in langer Zeit kein Corporal werden. Ich fragte endlich einen Cameraden, welcher ein Jahr älter als ich war, was er doch für Autores lese? Da sagte er, ich lese den einigen Scheiblerum, der ist perspicuus, daraus lerne ich mehr als aus allen Scholasticis, sive veteribus, sive neotericis. Ich dachte, das solt du keinem Narren gesagt haben, und ging alsobald und machte einen Ueberschlag, wie bald ich den Scheiblerum durchlesen könnte. Ich nahm mir für, ich wolte alle Morgen zehn Blätter in Octavo außwendig lernen, ehe ich einen Fuß aus meinem Logiment setzte. Ich meynete zehen Blätter aus dem Scheibler außwendig zu lernen sei besser, als zehen Capitel in der Bibel zu lernen und zu behalten. Ich war in meiner Jugend felicissimæ memoriæ und bin niemals zur Mittags-Mahlzeit gegangen, wenn ich nicht zuvor in meiner Stuben herumspazirt und zehen Blätter in Octavo aus dem Scheibler memoriter recitirt hatte, und wenn ich sie nicht recitiren konte, bliebe ich vom Tische und repetirte sie noch einmal. Allein es war eine memoria bei mir, aber kein Judicium. Ich lernete damals solche Dinge, aber in spem futuræ oblivionis. Ich hörete, daß einsmals eines Schusters Sohn zu Marpurg, ein alter Pedant, zu dem damaligen Professori extraordinario Logicæ kam und ihm klagte, daß er 3 Jahr zubracht und noch nicht habe erforschen können, was eigentlich genus Logicæ

*) Die Stelle, welche ich hier der Kürze wegen weglasse, beginnt mit dem Satz: „Als wurde mir von meinem Praeceptore recommendiret N. N. und Hippius." Bloch (S. 7, Anm. 5) vermuthet, es möge hier ein Wort ausgefallen sein. Aber „als" steht hier als Ueberleitungspartikel im Sinne von „also", „demnach" und kommt so öfter bei Schupp vor, z. B. gleich in unserem folgenden Citat aus der Schrift vom Schulwesen zu Anfange des vierten Satzes.



sey. An sit ars? an sit scientia? an sit habitus instrumentalis practicus? etc. Ich erschracke und gedachte, hat der Kerle so viel Zeit zubracht, und versteht die erste Definition noch nicht, was werde ich armer Tropff denn thun in diesem bollo Logicali? Ich werde ein armer Musquetier bleiben müssen, sonderlich da ich sehe, daß der alte Rudolphus Goclenius in die Stamm-Bücher schriebe und nannte sich einen Professor Depontanum, damit er ohne Zweiffel allubiret auff den Brauch der alten Römer, und damit sein sehr hohes Alter zu verstehen gibt. Dieser große Alte disputirte biß in seinen Tod und hatte noch immer etwas zu grüblen in der Logic. Ich habe die Ehre gehabt, daß dieser Philosophus mich als einen jungen Knaben, und deßwegen, weil ich seine Lectiones so fleißig besuchte, in meinem Logiment besucht hat. Da ich ihn mit einem Becher Wein tractirt habe, und er mir so viel alte Hessische Historien erzählte und mir wol 20 mal zutrank. Allein unter vielen Discursen vergaß er des Lieferns. Ich dachte damals, weil der große Mann biß in den Tod sich mit der Logic schleppte und ließ das sein principal studium seyn, so sey es unmöglich, daß ich armer Pennal aus dem Dreck herfür kriechen könne. Allein glaubt mir sicherlich, daß ich nach der Zeit, da ich hab lernen vernehmen, worin die Logic bestehe, hätte wünschen mögen, daß ich die Zeit mit Spatzierengehen zugebracht hätte, welche ich an die Logische Bachanten-Tröster gewendet habe. Ich wil zwar meinem Präzepteribus nicht fluchen. Allein ich werde gleichwol ihr Grab nicht mit Rosen und Violen, mit Roßmarin und Tulipanen bestreuen, darum weil sie mir damals nicht gerathen haben, daß ich anstatt dieser Legion Bachanten-Tröster einen guten Oratorem oder Historicum in die Hand nehmen und darin mein Memoriam employren solle, biß daß crescente ætate des judicium wachse." Auch über den Misbrauch, welcher in den Vorlesungen mit Dictiren und Nachschreiben getrieben wird, und auf das thörichte Vertrauen auf das, was man schwarz auf weiß nach Hause trägt, hat Schupp schon sich seine Gedanken gemacht (vom Schulwesen II. S. 115): „Wenn mancher Professor oder ein anderer fauler Schulmeister sol sein Amt thun, so nimmt er einen Authoren bei sich und dictirt seinen Auditoribus etwas in die Feder. Als ich noch ein junger Student von 16 Jahren, und eben aus meinem Pennal-Jahr kommen war, besuchte ich fleißig die Lectiones Oratorias eines vornehmen J. Ct., welcher die Professionem Oratoriam propter longum quoniam verwaltete. Ich meynet aber, weil er sonst ein gelehrter Mann war, so müße er auch ein guter Orator seyn. Als schriebe ich alles, was er dictirte, fleißig nach, und wenn ich nach Haus kam, brachte ich es ins Reine, und was mir wohl gefiel, unterstrich ich mit rother und grüner Tinten. Ich schrieb es in ein absonderliches Buch, dem ich diesen Titel gegeben hatte: Prælectiones Oratoriæ Nobilissimi et Clarissimi Viri Domini N. N. Oratoriæ Professoris Celeberrimi in Academia N. Præceptoris mei honoratissimi. Ich kam hernach auff eine andere Universität, da besuchte mich einsmals der vornehme Orator Samuel Fuchsius, ein Mann, der nicht genugsam zu loben ist, und dieses Buch lag oben auf dem Tisch. Da fragte mich der edle Fuchsius, welcher in seiner Jugend Keckermanni amanuensis gewesen war, was habt ihr da für Prælectiones Oratorias? Ich wolte ihm im Anfang diese Arcana nicht zeigen und sorgte, er möchte mir etwas von der Ciceronischen Weisheit abfischen. Als er aber ein wenig darin gelesen hatte, lachte er und sagte: Habt ihr Dieterici und Keckermanni Rhetoricam bei der Hand, so gebt mir sie her, ich wil euch zeigen, wie alles von Wort zu Wort drauß genommen seye. Als ich dieß sahe, nahm ich die Prælectiones Oratorias und warff sie zum Fenster hinauß, so weit ich sie werffen konnte. Fuchsius lachte, als er sahe, wie sich zweyer Würtzkrämer Jungen darum zanketen und ein jeglicher wolte sie haben, Würtz darin zu fassen. Ich aber beklagte die edle Zeit, welche ich mit dem Abschreiben hatte zugebracht.... Diese Schulfuchserey kommt noch auß dem Pabstthum. Ehe die Druckerey ist erfunden gewesen und man keinen Ueberfluß an Büchern gehabt hat, hat man in Klöstern und Schulen Lectores halten müssen, welche der Jugend etwas in die Feder dictirt haben. Aber nunmehr, nachdem man keinen Mangel hat an Büchern, frage ich, wozu das nöthig sey,

daß ein jeder Schulmeister seinen Auditoribus wil eine neue Grammatic, eine neue Logicam, eine neue Physic dictiren? Wäre es nicht besser, daß sie sagten, in Logicis leset den und den, in Physicis den und den, was du nicht verstehest, das frage. Wenn es doch etwas ist, das sie aus ihrem eigenen Hirn-Kasten herfür bringen, so muß es doch bald gedruckt werden. Warum martert und plagt man denn unterdessen das arme Volk mit dem verdrießlichen Schreiben?" Nachdem Sch. durch Wort und That für seine Person hinlänglich bewiesen hatte, wie gerechten Anspruch er auf das Zeugnis habe, auf welches er in seiner an den Vitzthum von Eckstädt gerichteten Vorrede zur Schrift vom Schulwesen (II. S. 85) sich beruft, „daß er kein Schulfuchs seye", konnte er seinem Sohn Mano, als dieser die Universität Gießen bezog, jenes köstliche akademische Vademecum mitgeben, welches wir im „Freund in der Noth" besitzen und welches Schupps Ansichten über Leben und Bildung am bündigsten und zugleich in der ansprechendsten Form zusammenfaßt. Der Vater räth da seinem Sohn (S. 266 ff.): „Universitätenleben ist unterweilens ein Leben für die lange Weil. Ich will dir einsmals einen eigenen Tractat schreiben von den Thorheiten, welche ich auff Universitäten gesehen habe, und wil dir zeigen die Klippen, da ich und andere angestoßen, als wir in die Welt hinausgesegelt haben. Ich warne dich unterdessen treulich, daß wenn du aus dem Pennal-Jahr kommest, du dich nicht gesellest zu der Schaar der Schoristen (der «Absoluti» oder „Agenten", wie man sonst diese allein berechtigten bemoosten Häupter nannte, im Gegensatze zu den rechtslosen und vielgeplagten Pennälen oder Füchsen). Dr. Meyfart sagte, man solle Achtung darauf geben, ob ein Schorist oder Pennal-Butzer seye zu einem rechten Ehren-Ampt kommen, oder, wann er zu einem Ehren-Ampt kommen, ob es ihm nicht unglücklich gangen? Ob er nicht zum wenigsten etwan ein böses Weib bekommen, welche ihn coujonirt und getrillt habe, da er zuvor gethan, als ob er den hörnern Siegfried fressen wollte.... Ich rathe dir treulich, daß du dich nicht lang auff teutschen Universitäten auffhaltest, sondern wann du gute Fundamenta in Theologia und Philosophia gelegt hast, so begebe dich an einen vornehmen Fürstl. oder Gräfl. Hof und informire ein paar junge Herren auff die Art, welche ich dir gezeigt habe. Docendo discimus. Wer nicht ein wenig bey Hof gewesen ist, der kennt die Welt nicht recht. Ein vornehmer Fürstl. oder Gräfl. Hof ist eine hohe Schul, darin man große Tugenden und große Laster lernen kan. Ich habe allezeit viel gehalten von den Leuten, welche nicht in pulvere Scholastico, sondern in actione und unter hohen Stands-Personen sind auffgewachsen, gleichwie Erasmus Roterodamus, Julius Cäsar Scaliger, Johann Barclajus und andere.... Ich will nicht sagen, daß mein gnädigster und nunmehr hochseliger Fürst und Herr, Herr Johann Landgraf zu Hessen u. s. w. mich offtmals in die Schul geführet und mir zu vielen meditationen Anlaß gegeben habe, sondern ich versichere dich, daß mir an unterschiedenen Höfen zu der Zeit, da ich vermeynte, ich seye keine geringe Sau, von dem Fürstl. oder Gräfl. Frauenzimmer solche Dinge seyn proponiret worden, daß ich genug zu thun gehabt, bis ich ihnen geantwortet und mit Ehren von ihnen kommen bin, die Natur thut offtmals mehr als die Kunst.... Ich wolte, daß du einmal der alten Gräfl. Waldeckischen Frau Wittib zu Landau, oder der Gräfl. Lippischen Frau Wittib zu Schwallenburg möchtest auffwarten, du würdest mit Verwunderung erfahren, wie eine Dame dich wisse in die Schul zu führen. Bilde dir nicht ein, daß alle Weißheit an die Universitäten gebunden sey..... Wenn du einen Mann siehest, der in einem Ding excellirt, so sehe, daß du dich seiner gebrauchen könnest, er mag nun in einem Dorff oder in einer Stadt sitzen. Wenn nur ein guter Wein auf den Tisch gebracht wird, so trinke ich ihn, und frage nicht, ob der Wein zu Gambach in der Wetterau, zu Bacharach am Rhein, zu Würtzburg am Stein, oder zu Klingenberg am Mayn gewachsen sey? Es ist mir genug, daß der Wein gut sey.... Trachte darnach, daß du vor allen Dingen die vornehmste große Reichs- und Anseestädte wohl besehest, und wenn du in eine solche Stadt kommest, so gebe wol Achtung darauff, wie der Status Politicus, Ecclesiasticus und Scholasticus beschaffen sey? Versichere

dich, du wirst in einer solchen Stadt, als Hamburg, Lübeck, Frankfurt am Mayn, Nürnberg, Ulm, Augspurg u. s. w. mehr sehen und lernen können, als wenn du alle Septentrionalische Königreiche durchreysest. Ich bin Jahr und Tag in Hamburg gewesen und hab nicht gewust, was an Hamburg zu thun sey. Ich hab nicht gewust, wie mancher kluger Kopff darinn verborgen lige. Ich hab nicht gewust, daß Hamburg eine kleine Welt seye. Versichere dich, daß ich offt aus eines Kauffmanns oder aus eines Schippers Discurs mehr gelernt habe, als hiebevor auf Universitäten aus großen Büchern. Niemand kennet die Welt recht, als wer die Welt gesehen hat." Jene in ihrem Zusammenhange ganz unverfängliche und an sich sehr wohl berechtigte Bemerkung, daß die Weisheit nicht an die Universitäten gebunden sei, brachte den Hochmuth der akademischen Pedanten, welche dadurch in dem Besitze eines von ihnen beanspruchten und ihnen meist auch zugestandenen Monopols sich auf bedenkliche Weise gefährdet sahen, in nicht geringe Aufregung. Sie fanden einen nicht eben glücklichen Champion in dem Leipziger Magister Bernhard Schmid, später Prediger zu Dresden, welcher, wohl auch um sich selbst in seiner Carriere zu poussiren, in einer Schrift, de reputatione academica als ein rechter Schulfuchs, um mit Schupp zu reden, diesen vom hohen Gaule schulmeisterlicher Arroganz herab, in der man so völlig recht zu haben meint, heftig angriff. Sch. aber schickte den jungen Helden, der an ihm seine Sporen verdienen zu können meinte, gleich in seiner „Ersten und eilfertigen Antwort auf M. Bernhard Schmids Discurs de Reputatione Academica" von 1659 (S. 774—799) so gründlich heim, daß er dessen weitere Execution jüngeren Freunden überlassen konnte, deren gegen Schmid gerichtete Schriften zum Theil in dem Anhang zu den Schuppischen zu finden sind. Schupps Ansichten über die akademischen Misbräuche des Pedantismus, des Pennalismus und der mit Titeln und Würden getriebenen Charlatanerie sind dann gleichfalls von befreundeter Hand in dem „Wohlunterrichteten Studenten" (II. S. 480—525) ausführlich dargelegt und vertheidigt worden.

Wie zur akademischen Bildung durch seine Professur, so kam Sch. zu dem eigentlichen Schulwesen, insbesondere dem Volksschulwesen, durch sein geistliches Amt in eine nähere Beziehung. Und er wartete dieser Seite seiner amtlichen Thätigkeit mit besonderem Eifer, obwohl er, zwar nicht als seine eigne Ansicht, aber doch offenbar nicht ganz ohne eigne Billigung, den aus jener Zeit uns überraschenden Gedanken ausspricht (Vom Schulwesen, Vorrede II, S. 88): „So lang die Einbildung währet, daß der Status Scholasticus nothwendig müsse verbunden sein mit dem Statu Ecclesiastico, so lang werden keine guten Schulen in Teutschland seyn. Die Leute meynen offtmals, wann einer wol predigen könne, so wisse er auch, wie man die Kinder Grammatic lehren solle. Wann ein grosser Herr oder ein anderer vornehmer reicher Mann seine Kinder will studiren lassen, so fragt er gemeiniglich seinen Hofprediger, den Superintendenten, oder seinen Beichtvater, wie er es recht anfangen solle? Und solche gute Leute wissen zwar, wie man ein Kind in der Gottesfurcht auferziehen sol, allein wie es solle in freyen Künsten angeführet werden, da reden und urtheilen sie offtmals wie jener Schuster von des Apelles Gemählde". In der That befand sich damals das Schulwesen, zwar gewiß nicht gerade infolge der kirchlichen Oberleitung, aber doch unter derselben, nicht im wünschenswerthen Zustande. Sch. klagt, daß in seiner Jacobi-Gemeinde in Hamburg nicht ein Zehntel der schulfähigen Kinder wirklich zur Schule angehalten werde. Er suchte seiner Gemeinde das Gewissen zu schärfen. In seiner Schrift: „Der Stumme Lehrer und Prediger, das ist: Doct. Joh. Balth. Schuppii Geistliche Kirchen-Krone und Schulen-Zierath, damit Er vermittelst allerhand erbaulicher Sprüche die Kirch und Schul zu St. Jacob in Hamburg gezieret hat" (II, S. 139—184) findet sich S. 181 ff. das, „was an der S. Jacobi-Schulen angeschrieben stehet", damit es nach der Weise des Verfassers, die uns schon von seinem Avellinum in Marburg her bekannt ist, Alten und Jungen ihre heiligen Pflichten klar und energisch vor Augen rücke. Da heißt es denn: „Nr. 230, das sind wol arme Waysen-Kinder, welche die Eltern, wann sie schon noch

leben, nichts lernen lassen. 231. Würde in Ländern und Städten die Jugend recht aufferzogen, so bedürfften wir keiner Büttel und Scharfrichter, und könte man innerhalb wenig Jahren eine neue Welt, ein neues Volck und eine neue Bürgerschafft haben. 232. Kinderzucht ist eine Quelle alles Glückes und Unglückes. 237. Hausellus quicquid teneris non discit in annis; Hans nunquam discet, semper ineptus erit. Das ist: Was Hänsel jetzt nicht lernt in seiner zarten Jugend, das lernt er nimmermehr, er bleibt ohn Kunst und Tugend. 240. Das ist eine unglückselige Stadt, die hohe Wäll und Mauern hat und gute Mores und Sitten bei Jungen und Alten läßt niederfallen. 241. Kunst macht Gunst. Wer Weißheit und Kunst gern hätte, der muß sie nicht suchen im weichen Bette. 242. Es frißt die Kunst kein Brod, Sie bleibt bei uns in Noth, Kann ohne Zoll und ohne Beschwerden Ueber Wasser und Land geführet werden. 245. Sentent. sel. Herrn Lutheri. An nichts kann man so leicht die Hölle verdienen, als an böser Kinder-Zucht. 247. Langsam zum Seckel, Lustig zum Hut Hilffet gar manchem jungen Blut. 248. Des Hochmuths Vater ist die Unwissenheit. 251. In weich Wax kann man drücken was man will. 252. Es meynt eine jede Fraue, ihr Kind sey ein Pfaue. 254. Arbeit, Zwang und Lehren bringt Kinder offt zu Ehren." So ruft denn Schupp auch in zahlreichen Stellen seiner Schriften, im Tone von Luthers Sendschreiben an die Bürgermeister und Rathsherrn, zu einer Verbesserung der Erziehung und der Schulen auf. Insbesondere ist der Schluß (II, S. 707—719) der umfangreichsten seiner Schriften, des Ninivitischen Bußspiegels (II, S. 516—719), diesem hochwichtigen Gegenstand gewidmet. Da heißt es unter anderem: „Weil nun ... Gott der Herr offtmals der Kinder halben nicht allein den Eltern Glück gibt, sondern auch gantze Städt der Kinder halben conservirt und erhält, so sollen alle christliche Regenten, Hauß-Väter und Hauß-Mütter, Vormünder, Schulmeister, Kinder-Mägde und alle diejenigen, welche mit Kindern umgehen, ermahnt seyn, daß sie sich derselben treulich annehmen, damit sie in der Furcht Gottes wohl erzogen werden. Gute Kinderzucht ist das Fundament einer glückseligen Haußhaltung und einer wohlbestellten Stadt. Si tibi sunt nati, nec opes, tunc artibus illos instrue, quo possint inopem traducere vitam, sagt Cato: der Vater, der seine Kinder wol erzogen hat und hat sie etwas redliches lernen lassen, der hat ihnen Reichthums genug erworben. Das ist das beste patrimonium das man im Busen trägt. Und wie eine Obrigkeit will haben, daß ihre Unterthanen seyen, also lasse sie dieselben in Schulen aufferziehen. Jung gewohnt, alt gethan. So soll nun Obrigkeit allezeit darauff bedacht seyn, daß sie gute Schulen anordnen, und armer Leute Kinder, welche Lust zum studiren, und den Verlag nicht haben, mit Stipendiis versehen. Eine wolbestellte Schul in einer vornehmen Stadt, ist einem jeden Hausvater, der Kinder hat, so nutz, als wenn er hundert Ducaten jährlicher Renten Einkommens hätte. Hilffest du einem armen Kinde, daß es etwas redlichs lernen und etwa ein Prediger werden kann, so thust du Gott einen größern Dienst, als wenn du ein Kloster erbaut hättest. Denn aus einem solchen armen Kinde wurde offt ein Mann, der viel hundert, ja viel tausend Seelen zum ewigen Leben beförderte. Wenn ich gedenke an die allervornehmsten Theologos in Deutschland, so befinde ich, daß die meisten unter ihnen das Bettelbrod in der Jugend gegessen haben. Wir können zwar nicht alle Prediger seyn, sondern Gott will allerley Leute haben. Es komm aber einer in einen Stand, worin er will, so wird er viel besser darinnen fortkommen, wann er in seiner Jugend fleißig zur Schul gehalten worden .... Summa, wer eine Stadt verderben will, der verderbe die Schule. Und wer eine Stadt groß machen will, der ordne die Schulen wol an .... Darum sehet ja wol zu, was ihr thut, ihr Schulmeister und Schulmeisterinnen. Wann ihr in den Schulen unter den Kindern gehet und stehet, so gehet und stehet ihr unter einem Haufen Engel. So manches Kind, so mancher Engel. Und dieser Kinder Engel sehen allezeit das Angesicht des himmlischen Vaters. Wertet ihr nun in eurem Amt untreu und unfleißig seyn, so werden euch die h. Engel vor Gott verklagen. ... Ihr Regenten, wolt ihr Städte und Länder in Auffnehmen bringen, so haltet über den Schulen, und

bestellet dieselben also, daß die liebe Jugend darinnen wohl erzogen werde. Ich versichere euch, es wird euch diese Treue wohl belohnt werden. Gleich wie die Juden für den Hauptmann zu Capernaum baten, daß Christus seinen kranken Knecht wolle gesund machen, und sagten, er ist sein werth, denn die Schul hat er uns erbaut. Eben also werdet auch ihr viel Vorbitter haben, die vor eure zeitliche und ewige Wohlfahrt beten werden. Es werden für euch beten die Schulmeister, die aus eurer Hand Lohn und Besoldung empfangen. Es werden für euch beten die Kinder, welche durch eure Gutthätigkeit in der Gottesfurcht und in guten Künsten unterwiesen werden. Es werden für euch beten viel fromme Eltern, die ihre Lust und Freude sehen, wenn ihre Kinder wohl gerathen, und was nützliches in der Schule lernen. Meynt ihr, daß solch Gebet vergebens sey? Unmöglich ist's, daß so vieler Gebet nicht solle erhöret werden. Wenn ich in dieser Stadt durch die Straßen gehe, und so viel Kinder ansehe, dünket mich, ich sähe lauter Musquetirer, welche diese Stadt beschützen und vertheidigen. O was muß doch das für ein starkes Geschrey in den Ohren Gottes geben, wann so viel Kinder im Waysenhause und so viel andere arme Bettelkinder mit lallender Zunge ihr Vater Unser beten. . . . Wann die Kinder vor den Tisch treten und beten, sagen sie: „Danket dem Herrn, denn er ist freundlich, und seine Güte währet ewiglich," so wird Gott der Herr noch heute so gut und barmherzig seyn, als er damals gegen die Niniviter gewesen ist."

Am ausführlichsten und zusammenhängendsten hat Sch. seine Ansichten über die nothwendige pädagogische Reform dargelegt in seinem „Ambassadeur Zipphusius. Aus dem Parnaß wegen deß Schulwesens abgefertiget an die Chur-Fürsten und Stände des H. Römischen Reichs" (II, S. 80—138). Wie in der Abgenöthigten Ehrenrettung (S. 679, eine oben bereits benutzte Stelle) und in dem Ninivitischen Bußspiegel (II, S. 713), so deutet er auch hier den Zusammenhang ausdrücklich an, in welchem seine Ansichten namentlich mit denen Ratich's stehen, welche ihm durch Helwig besonders empfohlen waren (S. 85), entfernter auch mit denen des Amos Comenius (S. 108 ff.) ja Baco's von Verulam (S. 131). Auffallend bei seinem späteren Zusammenleben mit Joachim Jung in Hamburg, und doch vielleicht gerade hieraus zu erklären, ist, daß er dieses Gehülfen seines Schwiegervaters bei der ersten Beurtheilung und Empfehlung von Ratichs Methode niemals erwähnt. Von den beiden Briefen Schupps an Jung, welche Avé-Lallemant mittheilt (a. a. O. S. 132 f.), enthält der eine aus dem J. 1642 nur eine Mahnung an eine alte Schuld, welche Helwigs Wittwe an Jung noch zu fordern hatte, der andere dagegen, mit welchem Schupp seinen Sohn dem von Jung dirigirten Gymnasium übergiebt, setzt allerdings ein stillschweigendes Einverständnis zwischen beiden Männern über gewiße didaktische Principien voraus. Schupp sagt darin von seinem Sohn: „Er ist zwar noch Jung und hätte gern sehen mögen, daß er noch ein Jahr zur Schuel gangen were, allein er ist nach der Hessischen Schuelarth angeführt, und sorge, er möge turbirt werden, wann er itzo wider neuere praecepta und neuere Bücher lernen müßte. Ein jeder muß consideriren seinen Scopum und darnach seine Mittel anordnen. Ich wolte gern, daß er sich erstlich in den Dingen übte, die ein memoriam erfordern. Wann crescente aetate des judicium wächst, so kan er in Logicis und andern artibus et scisntiis in einem halben Jahr mehr thun, als jetzo in einem Jahr. Bitt, mein hochg. Herr wolte ihn tentiren in Chronologia et Historiis. Wolle ihm auch eine ssntsntiam aufgeben, die soll er variiren und zwei oder dreihundert Mahl mit andern Worten aussprechen. In Rhetorica, Oratoria et Logica weiß er generalia. Wolte gern, daß er diesen Winter in Graecis et in Geographia sich übte." In der Vorrede zu jener Schrift nun, an den Vitzthum von Eckstädt gerichtet, hebt Sch. zunächst hervor, wie er von jeher auf Herstellung tüchtiger Schulen und Anstellung tüchtiger Lehrer gedrungen habe: „Es sind Schulen genug in Teutschland, allein sie taugen nichts. Ich wolte wünschen, daß Gott große und reiche Herrn erweckte, qui Scholas non erigerent, sed erectas corrigersnt. Ich kann nicht sehn, wie manche Schul, manche Universität länger bestehen könne, wenn sie nicht auffs neue dotirt

wird. Die Besteuerung der Müntz ist ein Diebsgriff des Satans, damit er gewaltigen Schaden in den Schulen thut, und unter Hunderten ist nicht einer, der es recht betrachtet." Er räth z. B. in der Schul-Pforte ein Ritter-Collegium herzustellen, „da man nicht auf Aedificia spendiren dürffte, da die weltberühmte Universität Jena nahe wäre, da die jungen Edelleute unterweilens könten nach Jena ziehen, und wann sonderbare Solennitates oder Disputationes Academicae vorgingen, denselben beywohnen könten, da manchem Porthyschen Schüler wol geholffen würde, wann er einem jungen Edelmann auffwarten und etwas mehr als Schulsuchserey bei ihm sehen könte. . . . Ich bin zwar ein kleiner Heiliger, wie jener Mönch sagte, und kan keine grosse Wunder und Zeichen thun. Allein wann Ew. Hochedl. Excellentz einen Rath hören und in der Schul-Pforten ein solch löbliches Werk wollen befördern helfen, ich wil derofelben offenherzig sagen, wie unter der Academischen übergrossen Libertät und der schulpfortischen Pedanterey, welche unter den alten Schulröcken getrieben wird, könne ein Temperament getroffen werden." Denn freilich: „es ist zu erbarmen, daß heutiges Tages offtmals die allergrößesten Esel zu Schulmeistern gebraucht werden. Und wenn einer ist, der nirgend fortkommen kan und weder zu sieden noch zu braten tauget, so sagen die großen Politici er muß sich behelffen, er muß einen Schuldienst annehmen, bis man siehet, wie man ihm weiter helffe." Und doch: „eine Schule, eine Schule, sage ich, recht zu dirigieren, dazu gehöret etwas mehr, als Pedanterey. Es gehöret eben so viel Kunst und Weißheit dazu, als zu guter Direction einer Armee." Nach Beendigung der Vorrede stellt nun der Verfasser in der Schrift selbst dar, wie in dem Friedensjahre, welches dem Jammer des dreißigjährigen Krieges ein Ende machte, „Apollo vorhabend war zu deliberiren, wie denen vielfältigen Unordnungen und Lastern, welche in der Welt häuffig, sonderlich aber denen, so in republica Literaria eingerissen waren, zu steuern und abzuhelfen wäre. Als die Musae und Proceres Parnassi samt andern Tugendhaften auff die bestimmte Zeit sich einstelleten, wurden sie von dem Cermonien-Meister in den Audienz-Saal geführet." Das Vorgemach ist mit allerlei Sprüchen geziert. Wir erkennen in dieser Bemerkung Schupps wieder echt volksthümliche Vorliebe für die Spruchweisheit, von welcher Neigung geleitet er selbst, wie früher sein Avellinum zu Marburg, so später Kirche und Schule zu Hamburg mit guten Sprüchen ausgestattet hatte, und welcher wir es zu verdanken haben, daß wir mit Hülfe seiner Schriften viele jetzt noch übliche geflügelte Worte bis auf seine Zeit zurückführen können. Die ersten der in der Vorhalle zum Parnaß verzeichneten pädagogischen Grundsätze erinnern an den tiefreligiösen Sinn, mit welchem Amos Comenius die pädagogischen Reformbestrebungen durchdrungen hatte: „Arcemus ab hoc sacrario humiles animos, excelsos cupimus, qui excelsa cupiunt. At quid excelsius Deo? — Deum igitur cole et adora, non secus ac si nil prosit labor; labora ac si nil juvet Deus. *) Vive ac si non sit Evangelium absolvens; morere ac si non sit lex condemnans. — Quid est stultius, quam quia non didiceris, non discere? Omnis aetatis homines schola admittit. Tam diu discendum, quam diu ignoramus. Tam diu ignoramus, quam diu vivimus. Von Ratichs Empfehlung einer elementaren Methode dürften folgende Aussprüche influirt sein: In ruinam prona sunt, quae sine fundamento crescunt. Fundamenta autem non in summo quaere, sed in imo. Nec contemne tanquam parva, sine quibus magna consistere nequeunt. — Generalia ingeniose applicare specialibus est ars artium et scientia scientiarum. Sed hanc scholae aut raro docent aut nunquam. — Incredibilia praestat sedulitas, si constantia adsit et recta methodus. — Saepe ingeniosissimum, sed cessantem a tardiore sed laborioso superari

*) Dieser Spruch ist also älter, als Spener, auf welchen er gewöhnlich zurückgeführt wird. Aber wo findet sich zuerst das: Nihil est in intellectu, quod non prius fuit in sensu? Denn daß dieser Ausspruch älter ist, als Locke, an welchen man zu denken geneigt ist, weil er ihn der Sache nach zur Grundlage seiner Erkenntnißlehre gemacht hat, das beweist eben sein Vorkommen bei Schupp (S. 50). Bei Baco, von welchem dieser ihn haben könnte, vermag ich wenigstens ihn nicht zu finden.

vidi. Saepe claudus in via antevertit cursorem extra viam. Dagegen werden wir Schupps eigene frische und derbe Weise in den Sentenzen zu erkennen haben: Nihil mirum est, eum inepte disputare aut declamare, qui domi post fornacem disputat aut declamat. Nam inepto utitur auditore. — Duae artes sunt, quae non discuntur in spem futurae oblivionis: ars bene loquendi, et ars bene agendi. Bene loqui docent Oratores, bene agere Historici. — Prudens Orator diligenter legat historias patriae et seculi sui. — Plus movet unum exemplum domesticum, aut recens, quam centum perigrina. — Das von Erasmus her bekannte „Echo" antwortete ganz in Schupps Sinn: Decem annos consumpsi in legendo Cicerone. Resp. ὄνε! — Omne affectatum est ingratum. Was ist das beste Teutsch? Das von Hertzen geht. — Qui fit, quod homines de schola ad respublicas peragendas producti plerumque omnium mortalium sunt ineptissimi? Ea de re ut cogitationem suscipiatis, rogo vos. — Nachdem nun die Berathung unter dem Vorsitze Apollos begonnen hat, und die übrigen Musen ihre Vorschläge zu eines christlichen Standes Besserung in längerem Vortrage begründet haben, beschließt endlich Polyhymnia den ihrigen mit den Worten (S. 108): „Diejenige, so einen alten und starken Eichbaum fällen wollen, thun thöricht, wann sie die Spitzen oben an den Aesten abhauen, Verständigere aber legen die Axt an die Wurzeln. Nun stelle ich es zu Eu. Hoheit und dieser gantzen Versammlung allein weisem höchstvernünftigem Urtheil, ob diese Reformation des menschlichen Geschlechtes, welche wir anjetzo vorhaben, nicht von der Kinderzucht und den Schulen, als dem rechten Fundament, darauff das menschliche Wesen und Leben gegründet wird, anzufangen sey? Wann wir aller Orten wohlbestellte Schulen hätten, darin die Jugend recht unterwiesen würde, hätten wir innerhalb zwantzig Jahren eine neue Welt und bedürften keiner Büttel und Scharfrichter." Apollo lobte diesen Vortrag Polyhymniä höchlich, meinte aber, man müße vor allem nach einem Mittel sich umsehen, „dadurch die Jugend von dem verdrießlichen weitläufftigen Weg, der bishero in den Schulen gebrauchet ist worden, auf einen kürtzeren und leichteren Fußsteig zum Studiren könne angeführet werden;" und da er Comenium zu Gesicht bekam, befahl er diesem, „daß er unverholen solte sagen, durch was vor Compendia er einem Knaben nach Verfließung eines Jahres die Lateinische Sprache beygebracht habe, wie das Gerücht von ihm erschollen seye." Comenius bemerkt nun: „Die erste Plage, damit die Jugend in den Schulen gequälet wird, ist daß man sie mit unendlichen weitläufftigen tunckeln und verwirreten, auch meistentheils unnützen Grammaticalischen Reguln etliche Jahre auffhält. Darnach wird sie mit vielen Vocabuln oder Wörter der Dinge, die sie niemals gesehen haben, oder verstehen können, gleichsam ausgepfropffet, wird ihnen aber nicht zugleich gezeiget, wie die Wörter zusammengefügt, und also aus dieser Zusammenfügung eine Rede erwachsen könne. . . . Ich habe jederzeit dafür gehalten, daß es eines der vornehmsten unter den Gesetzen der Didactic (so richtig in der Ausg. von 1701, in der von 1719 steht fälschlich: Dialectic) oder Lehrkunst sey, daß der Verstand und die Sprache allezeit bey einander und zusammen verknüpffet seyn sollen. . . . Drum habe ich alles, was in der gantzen weiten Welt befindlich, in gewisse Classes oder Ordnungen, damit es die Knaben desto leichter begreiffen können, abgefasset, und diejenigen Dinge, welche mit der Rede vorgetragen werden sollen, erstlich eingebildet würden. Habe hernach die gebräuchlichsten Wörter fleissig herauß gesuchet aus denen Lexicis und Dictionariis, so daß nichts nöthwendiges ausgelassen worden, auch alle Wörter unter den Classen, dahin sie eigentlich gehören, möchten zu finden seyn. Zudem habe ich mich sonderlich bemühet, daß alle Wörter in ihrer eigentlichen und natürlichen Bedeutung möchten angebracht werden. . . . Insonderheit aber habe ichs also eingerichtet, daß nicht allein die Constructio Syntactica, sondern auch Etymologia kan repetirt und durch des Praeceptoris fleissiges Fragen und Examiniren ihm eingedrucket werden." Während des Comenius Rede schickt „Johann Heermann, ein berühmter Prediger und Poet aus Schlesien" († 1647), sich an, zu jenen didaktischen Grundsätzen die eigentlich pädagogische Ergänzung zu geben, welche auf der

Persönlichkeit des Lehrers beruht (S. 113 ff.): „Ihr liebe Herren, ich höre, daß ihr redet von den Mängeln und Gebrechen, welche in den Schulen vorgehen. Als bitte ich euch, ihr wollet zuförderst denen Praeceptoribus sagen, was sie thun sollen!" Und er selbst sagt es ihnen, indem er in jener sinnreichen Weise, welche wir schon bei Joh. Gigas, den trefflichen ersten Rector von Schulpforte, finden († 1581, vgl. meine Grundzüge der Erziehungslehre, S. 53 und 115), seine Ermahnungen an die üblichen Paradigmen der Verba anknüpft: „Wenn Lehrer und Schulmeister wollen ihr Ampt thun, können sie es gnugsam lernen aus ihrer Grammatik, aus ihrem Donat. Da können sie sehen, das Verbum Amo. Wer ein redlicher Schulmeister seyn wil, der muß ein väterliches Hertz zu seinen Schülern tragen, eben als wenn es seine leiblichen Kinder wären. Es sagte einmals ein vornehmer regirender Graf zu mir: Ich nehme nicht gern einen Schulmeister an, der nicht Frau und Kinder hat. Denn wer nicht selbst Kinder hat, der weiß nicht, wie er anderer Leute Kinder tractiren soll" — derselbe Grundsatz, welchen später Hippel gegen die Erziehung der Jesuiten geltend gemacht hat. „Zum Andern sehen die Schulmeister in ihrem Donat des Verbum Doceo, ich lehre. Da müssen sie nun, wenn sie wollen ihrem Ampt ein Genüge thun, die Jugend lehren, wie sie recht glauben, christlich leben, selig sterben, am jüngsten Tag fröhlich wieder auferstehen und zum ewigen Leben eingehen sollen. Wenn einer gleich noch so gelehrt wäre, und trüge alle Künste in seinem Kopff, wüßte aber dabei von keiner Gottesfurcht, von keiner Religion, so wäre ihm alle Wissenschaft lauter Gifft. . . . Zum dritten muß er auch in seinem Donat betrachten das Wort Lego. Und wenn er seinen Discipuln etwas vortragen wil, muß er zuvor darauff lesen und meditiren. . . . Es kömmt vors vierte in ihrem Donat vor das Wort Audio, ich höre. Dieses müssen sie sowohl active als passive bei ihren Schülern practiciren, das ist, sie müssen den Schüler fleißig verhören und examiniren, auch sich befleissigen, daß sie vom Schüler nicht mit Verdruß, sondern mit Lust und Liebe angehöret werden. . . . Sine viva voce oder lebendige Stimme in einer Wissenschafft glücklich fortzufahren, ist fast unmöglich, oder doch auß der Massen schwer und langsam, zu geschweigen des Verdrusses, der dadurch bei dem Schüler erwecket wird. . . . Der hochgelehrte und berühmte Rath und Hofprediger Kayser Carol des Fünfften, Antonius Guevarra, hat niemals können dazu beredet werden, daß er seine Predigten in Druck gegeben hätte, weil er wohl erwogen, was die lebendige Stimme vor eine Krafft habe gegen den todten Buchstaben —" wir wissen, daß Schupp über diesen Punct ebenso dachte. Er hat übrigens auch im Ninivitischen Bußspiegel (II. S. 713—716) an jene Paradigmen in etwas veränderter Weise seine pädagogischen Nutzanwendungen angeknüpft und dort auch noch Fero und Sum in den Kreis seiner Betrachtung hineingezogen. Unter dem Namen Pancratius (S. 118) wird sodann darauf aufmerksam gemacht, wie „es bißher communis error aller Didacticorum gewesen, daß sie haben gelehret modum rei ante rem (vgl. Ratich's: „Erst ein Ding an ihm selbst, hernach die Weise von dem Ding"), das ist, daß sie die Jugend, welche die Lateinische Sprache lernen soll, geplagt haben mit vielen Praeceptis, und sie haben die Radices der Lateinischen Sprache nicht gelernt, derer nicht gar viel sind." Pancratius schlägt vor, daß man die Schüler möglichst rasch in den lebendigen Gebrauch der Sprache einführe und sie in den Schulen gewöhne, immer Lateinisch zu reden. Dazu gehören freilich Lehrer von frischem Sinn und Gewandtheit, welche vor zweckmäßigen Neuerungen nicht erschrecken und nicht meinen, „wie sie seyen geprügelt und geplagt worden, also müssen sie ihre Schüler wieder prügeln und plagen und müssen ihnen die Sprache auß des Aristotelis posterioribus Analyticis heraus klopffen." In den Händen eines ungeschickten Schulmeisters ist des Comenius Janua und Vestibulum kein methodisches Specificum, sondern es gehet ihnen damit „wie den Bauern, welche auff einen Jahr-Marckt kommen und Theriack kauffen, hernach aber nicht wissen, ob sie ihn auffs Brod schmieren, oder in warm Bier einnehmen sollen." Nach Pancratius tritt Euphormio auf (S. 120 ff.) und überreicht zuerst dem Apollo ein lateinisch ge-

schriebenes Memorial über die Mnemonik, dessen empfehlende Eingangsworte stark an den Reclamenton erinnern, wie er schon damals von Ratich und in neuerer Zeit noch stärker von Basedow angeschlagen worden ist: „Non promitto argentum, quod intuitu virtutum nihil est, non aurum quod respectu arcanæ meæ scientiæ vilescit, sed jucundam et perspicuam methodum tradam, qua quis brevi temporis spatio tota fere Biblia, totum jus civile cum aliis disciplinis (quis crederet?) sine tædio et cum voluptate addiscere poterit. O inventum mille boum mactatione dignum!" Euphermio äußert dann seinen Zweifel, „ob ein einziges Exempel einiges Menschen, welcher die Lateinische Sprache durch den bloßen usum alleine gründlich erlernet habe, beyzubringen sein werde;" denn es sei „eine offenbare Unmöglichkeit, durch die bloße Uebung und Lesung Lateinischer Bücher zu einer solchen Vollkommenheit zu gelangen, daß man aller fürfallenden Exempeln und Executionen versichert, sich gar keines Fehlers oder Anstoßes zu befahren habe." Allerdings aber ist ein rascher zum Ziel führender und für die Jugend selbst angenehmerer Weg als der bisher übliche einzuschlagen, indem man einmal den Schülern nicht zumuthet, die grammatischen Regeln von Anfang an in lateinischer Sprache und also ignotum per æque ignotum zu lernen, und indem man ferner die kindliche Fassungskraft mit terminis metaphysicis verschont und nicht docirt, als ob die Grammatic nicht für die annoch unverständige Jugend, sondern für tiefsinnige Philosophos oder die Präceptores selbst gestellet sey." Vielmehr muß man die Schüler vom Bekannten zum Unbekannten, vom Besonderen zum Allgemeinen, vom sinnlich Anschaubaren zum Abstracten weiter führen, ein Grundsatz, bei dessen Einführung über die Naturgemäßheit und den Erfolg eines Unterrichtes, der von dem Anschaulichen ausgeht, sehr feine Bemerkungen gemacht werden: „Es weisset nicht allein Aristoteles, sondern auch andere Physici, ja die Erfahrung selbst auff die äußerliche Dinge, als welche die Thüre und Thor sind, vermittelst deren alle Wissenschafft dem menschlichen Verstand eingebracht wird. Diese sind gleichsam willige Diener und Kundschaffter, die dem Verstand, der im Gehirn seine Residenz hat, von allen Dingen Relation thun. Und ist er an dieselbe so gar gebunden, daß, wo ihre Organa unrichtig und keine gewisse Kundschafften bringen, der menschliche Verstand auch nichts Richtiges urtheilen kann .... Wie nun alle des Menschen Wissenschafften bey den äusserlichen Sinnen und durch dieselbe ihren Anfang nehmen, also leistet das Gesicht hierinn die nutzbarsten und größten Dinge, massen es der objicirten Dinge Bildnisse freiwillig annimmt und werden selbige in einem Augenblick dem Verstand fürgestellet, da es mit dem Gehör hergegen etwas langsamer hergehet, dieweil, wo demselben von abwesenden Dingen etwas fürgetragen wird, die Phantasie oder Bildungs-Krafft aus den eingenommenen Worten ein Bild, so gut es einer kan, formiren muß. Wenn aber beyde Sinnen über ein Ding zusammen operiren, das Auge die fürgestellte Sache besiehet, und das Ohr die Erklärung von derselben einnimmt, so gehet die Unterrichtung gewiß und fest, sie wird alsdann nicht nur leicht verstanden, sondern wol behalten." Solche Betrachtungen führen den Euphormio wieder auf die Gedächtniß-Kunst zurück, diese Mutter aller anderen Wissenschaften; „denn wir wissen nicht mehr, als was wir auswendig können." Schließlich aber zieht Apollo aus der ganzen Discussion das Resultat (c. 134 ff.): „Ich muß bekennen, daß manches edles Ingenium durch die verdrießliche Weitläufftigkeit und Scholastische Tyranney, die in Schulen vorgehet, vom Studiren abgeschrecket werde. Die alten Lateiner haben eine Schule Ludum genannt, viel Schulmeister aber machen eine Carnificinam daraus. Wenn man ungefähr an einem Ort vorbeygehet, da ein solcher Scholastischer Tyrann sein Reich hat, ubi plus nocet, quam docet, höret man daselbst ein jämmerliches Heulen und Winseln, eben als ob Phalaris daselbst Hof halte, und daß es mehr eine Wohnung der Furien, als der freyen Künste sey. Wann ich einen Hund hätte, den ich liebte, wolte ich ihn diesen Bestien nicht untergeben, ich geschweige denn einen Sohn. Mich wundert, warum diese Tyrannen ihre Schuldigkeit mit Schlägen von ihren Schülern fordern, da sie doch nicht thun, was einem Præceptori zustehet.

Fabius, ein sonderlicher Meister der Schulweißheit, befiehlet, daß man die studirende Jugend mit freundlicher Warnung, wann sie was verbrechen, und mit loben, wann sie was thun, so zu loben stehet, zum Studiren anhalten solle und sich hüten, daß man nicht mit Strenge gegen sie verfahre, wodurch sie nur abgeschrecket werden. Ein Schulmeister muß vor allen Dingen seinem Schüler das Studiren annehmlich machen, daß er eine Begierde und Liebe dazu habe, so wird er auch seinen Schulmeister deßwegen lieben. Wie kann aber ein Schüler seinen Schulmeister lieben, wann er nit thut, was einem rechtschaffenen Schulmeister zustehet? Ein Handwerks-Mann unterrichtet seinen Lehrjungen in seinem Handwerk, das er gelernt hat und unternimmt sich nichts weiteres. Mancher Schulmeister aber untersteht sich seine Schüler zu lehren, was er selbst nicht verstehet. Mich wundert zum höchsten, daß mancher Vater seinen Sohn solcher Arkadischen Esel Information untergibt, welche weder Verstand, noch gute Sitten an sich haben .... Es ist eine große Thorheit, daß ein redlicher Haußvater sorgfältig ist, daß er gute Schäfer, und Kuh- und Schweine-Hirten bekomme, und seinen Sohn, die Säule seines ganzen Hauses, um dessen Willen er alle seine Mühe und Sorge anwendet, vertraut er einem unverständigen Pedanten, der seine Schüler eher todt oder krank prügeln oder schlagen, als recht unterrichten und zu seinem Zweck bringen solte .... Es ist einem Regiment an einem guten verständigen Rath viel gelegen, aber ich weiß nicht, ob demselben nicht mehr nützlich sey, ein rechtschaffener, guter, ein guter, sage ich, verständiger, gelehrter und nicht nur schulfuchsiger Schulmeister. Denn derselbe kann viel Cantzler, Räthe, Doctoren, Superintendenten und dergleichen vornehme gelehrte Leute erziehen .... Derohalben ist meine Meinung, daß vorerst eine Schule recht angeordnet werde, welche ein Vorbild und gleichsam ein Abriß sey, darnach andere auch angestellet werden können. Hierzu müssen die allersinnreichste, gelehrteste, arbeitsame und unverdrossene Leute berufen werden, welche sich nichts angelegen sein lassen, als ihrer anvertrauten Jugend Nutzen und Bestes zu prüfen und das Gemüth eines jeden absonderlich wol erforschen, und fleissig betrachten, durch was vor media jedweder zum vorgesetzten Ziel schreiten könne. Die Jugend muß a primo ovo, so zu sagen, recht angeführet werden." Mit dem auf dem Parnaß Berathenen und Beschlossenen wird dann Monsieur Zipphusius, auf Befehl Apollinis von Mercurio mit einem Creditiv versehen, an die deutschen Reichsstände abgesandt. „Jedermann wünschte Zipphusio Glück zu seiner Reyse und guten Succeß seines Vorhabens. Was Zipphusius ausgerichtet, wird ins künfftige zu vernehmen seyn."

Während Schupp in der Schrift über das Schulwesen seinen Blick über das Gesammtgebiet der Pädagogik streifen läßt, hat er in einer andern (II. S. 58—80) ein besonderes Lieblingsthema besprochen, welches hinlänglich bezeichnet wird durch den vollständigen Titel: „Der teutsche Lehrmeister, oder ein Discurs von Erlernung und Fortpflanzung der freyen Künste und Wissenschaften in teutscher Sprache. Gehalten mit dem edlen Daphnis aus Cimbrien." Dieser Daphnis aus Cimbrien ist der besonders als Dichter geistlicher Lieder bekannte Joh. Rist, welcher in dem von Hamburg nicht weit entfernten Wedel 1667 als Pastor gestorben ist und von dort aus mit Schupp einen lebhaften freundschaftlichen Verkehr unterhielt. Der Hauptgedanke der Schrift ist in den Worten ausgesprochen (S. 65): „Es ist die Weißheit an keine Sprache gebunden, warum solte ich nicht in teutscher Sprache eben so wol lernen können, wie ich Gott erkennen, lieben und ehren soll, als im Lateinischen? Warum solte ich nicht in teutscher Sprache eben so wol lernen können, wie ich einem Kranken helffen könne, auff Teutsch, als auff Griechisch oder Lateinisch? Die Franzosen und Italiener lehren und lernen alle Facultäten und freyen Künste in ihrer Muttersprache." Und um den allgemeinen Satz an seinem eignen Beispiel zu illustriren, fügt er hinzu: „Wer predigen wil, muß in teutscher Sprache predigen .... Ich versichere meinen Herrn, daß ich hiebevor Phrases aus dem Cicerone, aus dem Livio, aus dem Curtio, aus dem Tacito, aus den andern Scriptoribus ævi Augustæi, ja auch aus dem Lipsio, Baudio,

Heinsio, Barelajo colligirt habe, davon ich den Kindern in der Schul ein volumen hätte mittheilen können, dessen sie sich sowol in ihren exercitiis als unseres Ehrwürdigen Vaters Ambros. Calepini hätten gebrauchen können, denn ich hatte das Werk auf eine sonderliche Art disponiret. Es kam aber ein böser Bube, welcher mich mit sehr höflichen geschmierten Worten bate, ich solle ihm doch dieses manuscriptum leyhen, er wolle es abschreiben lassen. Ehe ich es mich versahe, ging er heimlich durch, betroge andere Leute ums Geld und mich um diesen meinen Schulsack, welcher mir lieber war als Geld. Ich schluge meine Hände über dem Kopff zusammen und dachte, ich seye ein rechter Hiob. Ich meynte, weil diese phrases weg seyen, so seye alles weg. Allein mein Herr sage mir, wenn ich schon dieses Phrases-Werk annoch hätte, was wäre einem Prediger damit gedienet, wenn er auf die Cantzel steigen und den Jacobiten zu Hamburg predigen sol?.... Wenn ich meine verlorene Zeit wieder herbey bringen und noch einmal Professor Eloquentiæ auff einer Universität werden könnte, so wolte ich mich bemühen, daß die Jugend in der Wohlredenheit angeführet würde in der Mutter-Sprache. Denn in ihrer Mutter-Sprache könte sie leichter zur perfection gebracht werden, als in einer fremden Sprache. Cicero hätte lang reden müssen, wann er zu der perfection hätte kommen sollen in der Griechischen Sprache, zu welcher er in der Lateinischen als in seiner Muttersprache kam.... Warum thun wir Teutsche heutigen Tages nicht dergleichen?" Schupp lobt daher auch das Bestreben der fruchtbringenden Gesellschaft, welcher Rist bekanntlich unter dem Namen „der Rüstige" angehörte, in jener Zeit geistiger Fremdherrschaft die deutsche Sprache wieder zu Ehren zu bringen; aber nach seinem gesunden Sinne warnt er zugleich vor übertriebenem Purismus und spielender Eleganz. „Der tapffere Kriegs-Held, der von N., hat seinen esprit genugsam an Tage gegeben in Versetzung des verfolgten Davids und anderer Schrifften. Allein daß er alle fremde Wörter, welche die Bauern nicht mehr vor frembd halten, hat wollen Teutsch geben, darüber hab ich offtmals unter dem Lesen den Kopff geschüttelt. Unter andern nennet er sich an einem andern Ort (wo ich mich recht erinnere) Obergebietiger in Rostock. Wenn ich damals alle Bauern in anz Mecklenburg gefragt hätte, wer ist Obergebietiger in Rostock?.... Da würden sie sich verwundert und gesagt haben: Obergebietiger, Obergebietiger, was ist das vor ein Ding? Allein wenn ich gefragt hätte, wer ist Commandant in Rostock? se würde Jedermann geantwortet haben: N. von N., der ehrliche tapffere Cavallier ist Commandant!" Weiter: „Im Hessenland ist ein Procurator gewesen, genannt der dicke Lorentz, welcher sich der Zierlichkeit im Teutschen Reden sonderlich hatte befleißigen wollen. Einmals hatte er zu seinem Jungen sagen wollen: Jung, hol mir mein Messer. Damit er nun kund mache, daß es ein Unterschied sey zwischen ihm und einem gemeinen Hessischen Bauern, hatte er gesagt: Page, bringe mir mein brodschneidendes Instrument. Einsmals hatte er zu seiner Frau sagen wollen: Frau, es hat neun geschlagen, gehe zu Bette, ich habe noch etwas zu thun. Damit nun die Frau wisse, daß er ein Hessischer Cicero sey, hatte er gesagt: Du Helffte meiner Seelen, du mein ander Ich, meine Gehülffin, meine Augenlust, das gegossene Erz hat den neunten Ton von sich gegeben, erhebe dich auff die Säulen deines Körpers und verfüge dich in das mit Federn gefüllte Eingeweide u. s. w. Jener Phantast wollte zu seinem Jungen sagen, daß er ihm die Stieffeln ausziehen solte, da sagte er: Du, der du geringer bist als ich, entledige mein Untertheil des Leibes von der überzogenen anatomirten Haut." Als einen rechten Meister der deutschen Sprache dagegen sieht Schupp Luthern an und meinet: „Es sind Narren, welche das Magnificat und Lutheri Version der Bibel corrigiren wollen. Lutherus hat gesehen auf den Sensum und was die Art der deutschen Sprache mit sich bringt." Das von Schupp begonnene Werk der Rehabilitirung der deutschen Sprache als Sprache der Wissenschaft ist bekanntlich von Christian Thomasius in Halle energisch weitergeführt worden, und dieser erkannte das Verdienst seines Vorgängers bereitwilligst an (D. Melchiors von Osse Testament u. s. w. S. 209, Anm.): „Ich sehe Schuppium als ein sonderbares Werkzeug an, dessen sich die göttliche Vorsehung bedienet, durch die von ihm vorgetragenen Wahrheiten

den Studirenden, sowohl Lehrern als Zuhörern, die Augen aufzuthun, daß sie von der Zeit an angefangen, die vielfältigen Mängel auch der deutschen Universitäten einzusehen, auch auf deren Besserung zu denken. Und wiewohl dergleichen nützliche Gedanken bis jetzt noch nicht weit vorgerückt sind, so ist es doch nach Schuppe's Zeiten dahin gekommen, daß man diese sonst verhaßten Wahrheiten anjetzo duldet, daß sie auf Universitäten selbst docirt werden."

Ich habe geglaubt, diese etwas reichlichen Auszüge aus Schupps Schriften nicht geben zu dürfen, sondern geben zu müßen, theils weil seine Schriften überhaupt immer noch nicht so bekannt sind, wie sie es verdienen, theils um insbesondere zugleich zu zeigen, daß er für die deutsche Wohlredenheit, auf welche er dringt, selbst ein für seine Zeit treffliches und wahrhaft bewunderungswürdiges Vorbild gegeben hat; denn es wird sich schwerlich etwas gegründetes dagegen einwenden lassen, wenn man ihn als den besten deutschen Prosaiker in der ganzen Zeit zwischen Luther und Lessing bezeichnet: kein anderer hat reineres, fließenderes und körnigeres Deutsch geschrieben, und von älteren läßt sich in dieser Rücksicht nur sein etwas jüngerer Zeitgenosse Grimmelshausen († 1676), von jüngeren etwa Liscow († 1760), beide auch Geistesverwandte Schupps, ihm an die Seite setzen. Das hat denn auch W. Wackernagel anerkannt, indem er in seinem deutschen Lesebuch den Mittheilungen aus Schupps Schriften einen besonders weiten Raum (III. 1. S. 697—796) zuerkannt und namentlich den „Teutschen Lehrmeister" ganz aufgenommen hat. Dadurch ist nun auch unsern deutschen Lehrmeistern Gelegenheit gegeben, in der Literaturgeschichte das Interesse der deutschen Jugend für diesen kernhaften, echt deutschen Mann und wahrhaft volksthümlichen Schriftsteller zu erwecken. Und so schließe ich mit den Schlußworten aus Lambecks Nekrolog: „Gute Nacht, geliebter Herr Schupp!" — weiß jedoch nicht, ob ich fortfahren darf: „Gehab dich wohl und halte mirs zu gut, daß ich wegen Enge des Papiers deine Tugenden auffs kürzeste nur preisen muß!" Jedenfalls aber soll diesem Worte nicht, wie damals, eine Einladung folgen, den trefflichen Mann begraben zu helfen, sondern eine Aufforderung zur Freude darüber, daß er zu neuem Leben im Gedächtnis seines geliebten deutschen Volkes erwacht ist und wie in der Geschichte unserer Literatur, so nun auch in der Geschichte unserer Kirche und unserer Pädagogik die ihm gebührende Stelle wieder gefunden hat.

G. Baur.

Schwarz, Friedrich Heinrich Christian, Doctor der Philosophie und Theologie, großherz. badischer Geheimer Kirchenrath und Professor der Theologie zu Heidelberg, war zu Gießen am 30. Mai 1766 geboren, wo sein Vater als ein beliebter Pfarrer und Professor der Theologie wirkte. Schwarz war noch ein Kind, als sein Vater zum Pfarrer und Inspector in Alsfeld ernannt wurde, weil er sich gegen die frivole Bibelauslegung des damals viel geltenden Bahrdt öffentlich und kräftig erklärt hatte. Hier erhielt der junge Friedrich seinen ersten Unterricht außer der häuslichen Unterweisung in der lateinischen Schule; seine Eltern erzogen ihn überhaupt streng in der Zucht und Vermahnung zum Herrn. Schwarz selbst hat später in seiner Geschichte der Erziehung I. Bd. 2. Abthl. S. 459 sein Glück gepriesen, daß seine Mutter, welche die neuesten Erziehungsschriften lernbegierig las, aber mit richtigem Takte davon Gebrauch machte, ihm seine erste Erziehung nach den besseren Regeln von Locke und Rousseau gegeben habe. Man sieht, wie unter der mütterlichen Einwirkung gleichsam der erste Kern und Keimpunct des künftigen Pädagogen sich anlegt. Später von einem philologisch gebildeten benachbarten Pfarrer in die griechischen und römischen Classiker eingeführt, machte er so rasche Fortschritte, daß er bald in die oberste Classe des Gymnasiums zu Hersfeld versetzt werden konnte, von der er in seinem 18. Jahre zur Universität in seinem Heimatsort Gießen zum Studium der Theologie übergehen konnte. Schon in dieser Zeit hatte sich seine Neigung zu unterrichten kund gegeben. Ungefähr um 1780 als 14jähriger Knabe hatte er aus freiem Triebe angefangen, Lehrstunden zu geben und von da an nahm er diese Thätigkeit mit jedem Tage mehr in seine Natur auf. (vgl.

Vorwort zur Erziehungslehre I. Bd. 1. Abthl. 2. Aufl.). Aber nicht bloß theologische Studien beschäftigten ihn, auch zu Philosophie und Mathematik wandte er sich, und gewann in der letzteren eine solche Reife, daß er andere Studirende darin unterrichtete. Ueberhaupt hatte er seiner eben erwähnten Neigung zur Unterweisung auch auf der Universität dadurch genug gethan, daß er daselbst für eine Zahl seiner Commilitonen repetitorische Collegien veranstaltete. Welche Zurückhaltung ihm auch seine beschränkten Mittel auferlegten, sein offenes Herz, sein mittheilender Sinn, seine strebende Kraft führte ihn in die Gemeinschaft mit edeln Jünglingen, die sich auch später im Leben oder in der Wissenschaft auszeichnend bewährten. Von der Universität zurückgekehrt und nach wohlbestandener Prüfung sah er sich seinem Vater in Alsfeld als Hülfsprediger beigegeben. Nicht lange dauerte dieses schöne Verhältnis. Nur allzufrühe ward der Vater seiner Familie und Gemeinde durch den Tod entrissen und nun verwaltete der 21jährige Sohn die ansehnliche Stadtpfarrei noch eine Zeitlang mit solcher Würde und Treue, daß die Gemeinde nichts sehnlicher wünschte, als ihn zum Nachfolger seines Vaters zu gewinnen. Doch weil seine Jugend dies unmöglich machte, erhielt er im J. 1790 die Pfarrei Dexbach, Amts Biedenkopf, im hessischen Hinterlande. Auch hier fehlte es nicht an neuen Anregungen seines religiösen und wissenschaftlichen Sinnes, besonders durch die Nähe der Universität Marburg geweckt und genährt. Schon um diese Zeit hat er manches aus dem Gebiet der Pädagogik niedergeschrieben, das er späterhin dem Publicum übergab. Hier in Dexbach schloß er namentlich innige Freundschaft mit Jung-Stilling, den sein vielbewegtes und wunderbar geführtes Leben damals nach Marburg als Professor der Staatswissenschaften und Technologie geführt hatte. Am 13. April 1792 schloß Schwarz mit dessen ältester Tochter Johanna Magdalena den ehelichen Bund. Neue Bande der Freundschaft bildeten sich ihm mit hervorragenden Gelehrten Marburgs, wie mit Justi, Wachler, Arnoldi, Münscher und Leonhard; namentlich ist aber Friedrich Creuzer zu nennen, der ihm nicht bloß treuester Freund, sondern auch später langjähriger College in Heidelberg wurde. Auch des herrlichen Mannes, Vincke, des nachmaligen Oberpräsidenten von Westfalen, muß hier gedacht werden, der damals in Marburg studirte und in die innigsten Freundesbeziehungen zu dem jugendlichen, in frischester Begeisterung erglühenden Pfarrer trat. In Dexbach war es denn auch, wo er die ersten Versuche praktischer Pädagogik machte. Es war ein angeborener Trieb, ein inneres Bedürfnis, das ihn zur Jugend zog und ihn die aufkeimenden Anlagen und Kräfte entwickeln und bilden hieß. Seine Gattin, trefflich unterrichtet, von regster Liebe des Herzens und in reicher Entfaltung herrlicher Geistesgaben, voll mütterlicher Sorgfalt und Hingebung, unterstützte solchen Trieb und fand darin eigene Befriedigung. So übernahm er denn neben der Erziehung der eigenen, aufwachsenden Kinder zugleich die Bildung einiger Zöglinge, die man seiner Pflege anvertraute, und das unansehnliche, mit einem Strohdach versehene Pfarrhaus des kleinen zwischen Bergen gelegenen Dorfes wurde zugleich zum Schulhaus, zur pädagogischen Pflanzstätte, nicht selten auch zur gastlichen Herberge edler Männer, der Väter der Zöglinge, sowie der Marburger Freunde, die sich gerne an dem Verkehr des geist- und gemüthvollen, bildungseifrigen Pfarrers erfreuten. So wenig Schwarz seine pastoralen Amtsgeschäfte versäumte, oder sie nur nach dem Maße eines äußerlichen Gesetzes verrichtete, sondern namentlich in der Seelsorge dem Drange seiner Liebe, die sich auch um den Einzelnen bekümmerte, folgte, so gewann er dennoch Muße, neben den praktischen Lectionen, die er seinen Zöglingen gab, mit wissenschaftlichen Arbeiten sich zu beschäftigen. Schon 1792 war in Jena sein erstes pädagogisches Werk erschienen: „Grundriß einer Theorie der Mädchenerziehung in Hinsicht auf die mittleren Stände," mit einer Vorrede von K. C. E. Schmid. Hiermit begann Schwarz die Reihe seiner Erziehungsschriften, in dem damals noch dunkel ihm vorschwebenden Gedanken, daß mit der Erziehung der Mütter alle Erziehung anheben müße. Außerdem war er Mitarbeiter an mehreren Zeitschriften.

Es war aber nicht allein literarische Production, an der er Gefallen hatte, sondern vor allem suchte er in stiller unermüdeter Arbeit seine eigene Bildung zu vertiefen und zu steigern. Die große philosophische Bewegung, die in Deutschland angebrochen war, faßte auch ihn auf das lebendigste, und weil er keineswegs gewillt war, sich vom Strome der Meinungen, der sich von dem Katheder des jeweils herrschenden Philosophen ergoß, fortreißen zu lassen, versenkte er sich in eindringender Forschung in die Systeme von Kant, Fichte und Schelling. Der Einfluß dieser Studien zeigt sich in seiner Schrift: „Die moralischen Wissenschaften," die 1793 von ihm veröffentlicht wurde. Wesentlich dienten sie ihm auch zu der Bildung einer religiösen Lehrauffassung, wie denn einer seiner lebendigsten Geistestriebe auf das religiöse Leben gieng und ihm schon frühe unter aller Flachheit des ihn umgebenden vulgären Rationalismus die Herrlichkeit des Evangeliums aufgegangen war. Aber auch hier sind es zunächst praktische Motive, die ihn leiten, sein pädagogisches und religiöses Interesse verbindet sich und so entsprang ihm aus diesem Bunde schon 1793 ein Buch unter dem Titel: „Religiosität, was sie sein soll und wodurch sie befördert wird," dessen 2. veränderte und verbesserte Auflage als „Katechetik oder Lehre von der Bildung und dem Unterrichte der Jugend für das Christenthum" im J. 1818 herauskam. Hiermit entwickelte sich in Schwarz immer bestimmter die Idee der nothwendigen Vereinigung von Christenthum und Erziehung, sowie ihm dieselbe zugleich von Seiten seiner theologischen Studien völlig in Klarheit trat. Als Schwarz im J. 1795 sich auf einer Reise bei dem Dichter Gleim zu Halberstadt befand, so sagte ihm der ehrwürdige Greis, der ihm seine Zuneigung schenkte, ein Warnungswort, das bei der damals aufschwindelnden Schreibsucht im pädagogischen Fache tief und unverlierbar in sein Herz traf, das Wort nämlich, daß nur völlige Reife zu einer solchen Schriftstellerei berechtige. Aber es war kein abschreckendes Wort für ihn, denn er war sich bewußt, daß, was er mittheile und noch weiter mitzutheilen im Begriff stand, aus seinem innersten und schon bis dahin auch ziemlich gereiften Leben hervorgewachsen sei. Mit jenen pädagogischen und theologischen Studien verbanden sich philosophische, welche letzteren namentlich seine „Briefe, das Erziehungs- und Predigergeschäft betreffend," welche 1796 erschienen, beeinflußten. Hier ist denn auch sein Werk zu nennen „Der christliche Religionslehrer und seine moralische Bestimmung" 1798—1800 in 2 Bänden. Weder die unruhige Kriegszeit, die ihn oft bedrängte, noch ein Wechsel seines Aufenthaltsorts, indem er sich 1796 an die zweite Pfarrstelle zu Echzell in der Wetterau versetzt sah, konnte ihn in dieser ihm liebgewordenen und gesegneten literarischen Beschäftigung stören. Auch an seiner Familienerziehungsanstalt hielt er fest, in deren Verwaltung ihn eine Zeitlang sein Freund Friedrich Creuzer, mit welchem gemeinsam er später auf höheren Stufen lehren sollte, unterstützte. 1798 wurde ihm die einträglichere, aber auch geschäftsvollere Pfarrei Münster bei Butzbach zutheil. Aber nicht ihm allein sollten die Mehreinkünfte zugute kommen, sondern vor allem seinem Institute, das er nun erweitern konnte. Tüchtige Hauslehrer wurden von ihm berufen, die seine Arbeit theilten; neue Fäden literarischer und freundschaftlicher Verbindung knüpften sich ihm an und hier ist vor allem Savigny zu nennen, der von Gießen aus, wo er damals Privatdocent war, den geist- und liebevollen Pfarrer gern besuchte. Mit seinem Freunde, dem Theologen Dr. Schmid in Gießen vereinigte er sich zur Herausgabe einer theologischen Zeitschrift. Jetzt war aber auch der Augenblick gekommen, wo sich ihm die vielfältigen Erfahrungen, die er als Erzieher und Lehrer gemacht hatte, zu einem theoretischen Bilde verdichteten, und sein Beruf, als pädagogischer Schriftsteller zu wirken, erwachte in ihm mit voller Stärke; keineswegs jedoch lag es in seinem Wesen, eine abstracte oder idealistische Theorie zu geben; wie ihm sein Beruf aus inniger Liebe und lebendigster Theilnahme an dem Wohle seiner Mitmenschen entsprang, so gab er seinem Lehren auch eine unmittelbare Abzweckung. Das zeigt sich klar an der ersten Gestalt, die er seiner Erziehungslehre gab. Der 1. Band derselben, der 1802 zu Leipzig bei Göschen erschien, enthält in Briefen an

erziehende Frauen die Bestimmung des Menschen. Der 2. Band 1804 stellt das Kind dar, oder Entwicklung und Bildung des Kindes von seiner Entstehung bis zum 4. Jahre; der 3. Band 1808, in 2 Abtheilungen, bietet die weitere Entwicklung und Bildung des jungen Menschen und enthält zugleich die Unterrichtslehre; der 4. Band 1812—13, wiederum in 2 Abtheilungen, Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhange unter den Völkern von alten Zeiten her bis auf die neueste. Von diesem Werke erschien eine verbesserte Auflage 1829, in 3 Bänden, beziehungsweise 4 Abtheilungen, nämlich so, daß der 1. Bd. mit 2 Abtheilungen die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, der 2. das System, der 3. den Unterricht in der Erziehung enthält. Eine kürzere Fassung seiner pädagogischen Ueberzeugungen erschien in seinem akademischen Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik 1805, das unter dem Titel: „Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre" 1817 umgearbeitet und erweitert, und in einer 3. Auflage 1835 in 3 Abtheilungen als Pädagogik, Methodik und Schulwesen in einer mehr wissenschaftlichen Behandlung hervortrat. Zugleich möge an dieser Stelle eine kleinere Lehrschrift nicht übergangen werden, die bereits 1803 in Gießen herauskam: „Erster Unterricht in der Gottseligkeit, oder Elementarunterricht des Christenthums für Kinder aller Confessionen." Außerdem verfaßte Schwarz noch verschiedene einzelne kleinere Schriften pädagogischen Inhalts, unter denen wir namentlich hervorheben: „Gebrauch der pestalozzi'schen Lehrbücher beim häuslichen Unterrichte," Gießen 1804. Mit Pestalozzi persönlich bekannt, ja freundschaftlich verbunden, erkannte er die Vorzüge der naturgemäßen Methode willig an, die Pestalozzi vorzeichnete und empfahl sie mit neidloser Freude. Ohne hier schon auf die nähere Charakterisirung der pädagogischen Hauptschriften von Schwarz einzugehn, die wir weiter unten versuchen wollen, constatiren wir hier nur den ungemein bedeutenden Eindruck, den diese Werke auf die Zeit hervorbrachten. Rasch hatte sich Schwarz zu einer der ersten Auctoritäten in der pädagogischen und literarischen Welt überhaupt gemacht und das Zeitalter, von so manchen pädagogischen Versuchen seit Basedow bis auf Pestalozzi auf das mannigfaltigste angeregt und bei der gewaltigen Umgestaltung aller öffentlichen Verhältnisse auf die Nothwendigkeit neuer Wege in der Erziehung bedacht, nahm mit dem höchsten Interesse die reife Frucht des Geistes und Herzens entgegen, die ihm Schwarz darbot.

Bei dieser Bedeutsamkeit, die Schwarz seinem Namen und Wirken geschaffen hatte konnte es nicht fehlen, daß sich auch aus weiteren Kreisen her die Augen auf ihn richteten, um ihn zu höheren Stufen der Wirksamkeit zu rufen. Es war der seit dem Jahre 1802 zum Kurfürsten erhobene Markgraf Karl Friedrich von Baden, der seine Gedanken mit auf Schwarz richtete, als er sich entschlossen hatte, die ihm mit der Pfalz zugefallene Universität Heidelberg zu erneuern. Schon zuvor hatte er den Philologen Creuzer, den innigen Freund von Schwarz, wie wir wissen, und den Theologen Daub, der bald in gleich innige Freundschaft mit unserm Schwarz treten sollte, nach Heidelberg berufen. Der Schwiegervater von Schwarz, Jung-Stilling, hatte bereits 1803 eine Einladung des edeln Fürsten in sein Land angenommen, um dort, ohne ein bestimmtes öffentliches Amt zu bekleiden, in freier Weise durch Schriftstellerei für das öffentliche Wohl, insbesondere für Belebung religiösen Sinnes zu wirken. Jung-Stilling hatte sich Heidelberg zum Wohnort gewählt, bis ihn 1806 sein hoher Freund in seine unmittelbare Nähe nach Karlsruhe zog, wo er am 4. April 1817 starb. Zu dem „Lebensende," worin Jung's ältester Sohn den Abschied seines Vaters schilderte, hatte Schwarz einen Nachtrag hinzugefügt, worin er den Vollendeten in seiner ganzen Eigenthümlichkeit und weit ausgebreiteten Wirksamkeit schilderte. So folgte Schwarz, indem er nach einem 16 Jahre geführten Pfarramt nach Heidelberg übersiedelte, theuern Spuren, die ihm den Weg geebnet hatten. Was seine Ernennung zum Professor in der theologischen Facultät zu Heidelberg besonders bemerkenswerth macht, ist, daß er der erste Lutheraner war, der in die bisher rein reformirte Facultät eintrat. Das war nicht zufällig, vielmehr erfolgte die Berufung aus dem klaren Gedanken des

Fürsten, auch hierdurch eine evangelische Union, auf welche die Zusammensetzung der einzelnen von ihm regierten Landesgebiete kirchenpolitisch hinwies, auch innerlich religiös und wissenschaftlich anzubahnen. Und man weiß, wie Schwarz in seinen theologischen Schriften als der erste, wie es nachher auch Schleiermacher öffentlich anerkannte, von dem zunächst idealen Standpunete einer Union der lutherischen und reformirten Confession ausgieng und wie er später, als diese Union praktische Gestalt in Verfassung und Katechismus annahm, vorzugsweise hierbei, als Mitglied der dazu berufenen Synoden (zuerst der vorbereitenden Synode in Sinsheim und dann im Jahre 1821 der Generalsynode zu Karlsruhe) thätig war. Es war eine reiche und schöne Zeit, die damals in Heidelberg erblühte. Geistvolle und gelehrte Männer in allen Facultäten, in dem Vollgefühl ihrer frischesten Kraft, hatten hier ihre Stellung und eingreifende Wirksamkeit gewonnen. Jünger der romantischen Schule hatten sich an dem zauberischen Orte angesiedelt und die lebendigsten Berührungen von Ideen, Gelehrsamkeit und Poesie angeregt, aus denen sich nach den verschiedensten Seiten hin neue Wege in Theorie und Praxis öffneten. Schwarz, nach seiner freundlichen, milden und liebevollen, gerne empfangenden und mittheilenden Sinnesart, trat freudig in die Mitte dieses aufgeregten Lebens und wandelte ruhig und versöhnend durch die oft hart aneinander stoßenden Interessen der bei aller idealen Einheit oft so schroff sich abstoßenden Persönlichkeiten. Es that sich ihm eine reiche Schule des Lebens auf, in der er fleißig lernte, ohne Bedenken manche bis dahin gehegte Meinung preisgab, um Neues und Höheres in sich aufzunehmen, und wie er es selbst bekannte, aus mancher Enge, die ihn bisher noch umschlossen hielt, in die Weite eines großen Gesichtsfeldes hinausstrebte. Namentlich dankte er dem jetzt so viel näher gewordenen Umgang mit Creuzer eine noch genauere Kenntnis der griechischen, besonders platonischen Philosophie; überhaupt trat ihm das ganze Alterthum in einem helleren Lichte hervor und er erkannte genauer dessen innere Beziehung zum Christenthum, das ihm freilich stets der Mittelpunet, wie der Weltgeschichte, so seines eignen Lebens, Fühlens und Betrachtens blieb. Verehrungsvoll blickte er auf Daub, mit dem ihn eine seltene collegialische Freundschaft verband, und wenn er auch den kühnen Wegen dieses großartigen und tiefen Denkers nicht immer zu folgen wagte, so versagte er ihm, wie die Widmung seiner Sciagraphia dogmatices an ihn bewies, nie seine Bewunderung, sowie er auch den Einfluß nicht verleugnete, der von der universellen Anschauung Daubs auf seine eigene Weise das Christenthum zu verstehen ausgieng. Auch mit Marheineke, de Wette, Neander, die alle von dem belebenden Heidelberg angezogen eine Zeitlang dort lehrten, um nur zu bald auf den größeren Schauplatz des Wirkens, Berlin, überzugehen, verknüpfte ihn ein freundliches Verhältnis. So auch mit den späteren Lehrern, deren aufstrebende Kraft und Frische ihn nur wohlthätig berührte, wie mit Umbreit, Ullmann, deren später von ihnen herausgegebene Studien und Kritiken er mit werthvollen Beiträgen bereicherte, während er an Abegg einen fast parallelen Charakter schaute, zu dem er sich daher nur harmonisch gestimmt fühlen konnte. Auch mit Benecke, der bekanntlich nicht allein eine Auctorität im mercantilischen Fache war, sondern sich auch durch einen geistvollen Commentar zum Römerbrief auszeichnete, verknüpfte ihn ein inniges Freundschaftsband. Selbst den heterogenen Elementen der Facultät, wie Dr. Paulus, trat er keineswegs schroff und in persönlicher Feindseligkeit entgegen; auch mit Joh. Heinr. Voß hatte sich zuerst ein näheres Verhältnis angeknüpft, bis sich dasselbe durch die bekannten antisymbolischen Streitigkeiten, die das Maß einer wissenschaftlichen Controverse weit überschritten, unvermeidlich löste. Ebenso lebte er mit den Philosophen Fries und Hegel, die bekanntlich eine Zeitlang in Heidelberg lehrten, in freundschaftlichem Verkehre; vertrauter noch mit dem berühmten Juristen Thibaut und dem geistvollen Arzte Nägele. 1806 erhielt er die theologische Doctorwürde von der Heidelberger Facultät, zu der sich nicht lange nachher die philosophische Facultät zu Marburg gesellte, um ihn mit dem philosophischen Doctorhute zu schmücken. Heidelberg war ihm so lieb geworden und

blieb es ihm sein Lebenlang, daß er sowohl 1809 einen Ruf nach Greifswalde als Generalsuperintendent und Professor der Theologie, als auch 1818 einen Ruf nach Bonn und endlich nach Schleiermachers Tod einen solchen nach Berlin ausschlug.

Als Universitätslehrer entfaltete Schwarz einen unermüdlichen Fleiß und wirkte für die Pflege der theologischen und pädagogischen Wissenschaften 33 Jahre hindurch bis zu seinem Ende in reichem Segen. Im J. 1809 errichtete er mit Creuzer nach höherer Genehmigung das pädagogisch-philologische Seminarium, worüber er öffentliche Kunde gab in seiner kleinen Schrift: „Errichtung des pädagogischen Seminars", Gießen und Heidelberg 1809. Später wurde auch ein homiletisches Seminar gegründet, dessen Direction ihm gleichfalls anvertraut ward, bis ihm Abegg darin nachfolgte; er selbst setzte wenigstens für die ersten Jahre seine Predigtthätigkeit fort, wenn er damit befreundeten Geistlichen einen Dienst erweisen konnte. Unter allen Arbeiten aber, welche ihm die neue akademische Laufbahn auferlegte, zog er seine Hand von schriftstellerischen Leistungen nicht zurück. Seines Lehrbuches der Pädagogik und Didaktik ist schon oben gedacht. Im theologischen Gebiete erschien: „Sciagraphia dogmatices Christianae in usum praelectionum," Heidelberg 1808, später deutsch herausgegeben als „Grundriß der christlichen, protestantischen Dogmatik." Kleinere Arbeiten legte er in den „Studien" nieder, die seine Freunde und Collegen Daub und Creuzer damals herausgaben, einer Zeitschrift, die unter der Masse so vieler periodischer Hefte einen hervorragenden Platz einnimmt und mit vielen Abhandlungen geziert ist, denen ein bleibender Werth innewohnt. Auch die Heidelberger Jahrbücher bedachte Schwarz reichlich mit Recensionen, unter welchen namentlich die über Schleiermachers evangelische Glaubenslehre eine der bedeutendsten ist, welche über dies denkwürdige Werk geschrieben sind. Von 1824 an übernahm er sogar selbst auf eine an ihn ergangene Bitte die Redaction der früher von Dr. Wachler herausgegebenen theologischen Annalen mehrere Jahre lang. An diesem Orte kann auch der pädagogischen Zeitschrift Erwähnung geschehen, die er unter dem Titel: Freimüthige Jahrbücher für Pädagogik und Schulkunde mit Wagner in Darmstadt, Schellenberg in Wiesbaden und d'Autel in Stuttgart veröffentlichte. — Der theologische Standpunct von Schwarz war wesentlich der biblische, gleich weit entfernt von der Trockenheit des Orthodoxismus wie der Flachheit des Rationalismus, aber sie war keineswegs nur biblische Theologie in gelehrter und verständiger Zusammenfassung der Lehrsumme heiliger Schrift, sie entsprang ihm vielmehr aus lebendiger persönlicher Erfahrung, sie suchte die Bedürfnisse der Gegenwart zu erkennen und zu befriedigen, und wenn sie auch auf speculative Beweisführung verzichtete, so war sie nur um so eifriger bemüht, die Thatsachen der Offenbarung aus den innersten Bedürfnissen des menschlichen Herzens, wie aus den Zwecken der ganzen Menschheit und ihrer Geschichte in ein klares Licht zu stellen. Der milde Sinn Speners schien in dieser Theologie wieder erweckt, nur mit dem Unterschiede, daß sich zugleich die Einflüsse der fortgeschrittenen Zeit, der tieferen Erkenntnis des Alterthums, der bessern Würdigung der kirchengeschichtlichen Entwicklung, der philosophischen Bewegung seit Kant dabei geltend machten. Dies erweist vornehmlich sein Werk „das Christenthum in seiner Wahrheit und Göttlichkeit betrachtet oder die Lehre des Evangeliums aus Urkunden dargestellt." Bei dem ethischen Geiste, in dem er schon die Dogmatik behandelt hatte, bei dem innern Zusammenhang, der das Pädagogische nothwendig mit dem Ethischen verknüpft, ist es leicht begreiflich, daß er sich nicht bloß in Vorlesungen, sondern auch für schriftstellerische Darstellung zur Bearbeitung der Ethik wandte. Sie erschien erstmals 1821 als „Handbuch der evangelischen christlichen Ethik für Theologen und gebildete Christen" und 1830 als zweite Auflage unter dem Titel: „Die Sittenlehre des evangelischen Christenthums als Wissenschaft." Hiezu gehört als 2. Theil „das christliche Hausbuch", welches zugleich ein belehrendes Erbauungsbuch ist. In seinem letzten Lebensjahre 1836 erschien die 3. verbesserte Auflage als „evangelische Ethik", deren 1. Band das Lehrbuch enthielt oder die „Sittenlehre des evangelischen Christenthums als Wissenschaft", der 2. Band, der 1837 herauskam, das „Hausbuch

für die christliche Lebensweisheit" umfaßte. Sein letztes Werk „das Leben in seiner Blüthe", Leipzig 1837, umfaßt Ethisches und Pädagogisches, indem es in der Form von Gesprächen zuerst das sittliche, dann das christliche Leben, weiter die Erziehung und endlich die Selbsterziehung umfaßte. Der Grundgedanke seiner ethischen Darstellungen war Erkenntnis des Willens Gottes durch Christum und Bestimmtheit des Lebens durch denselben. Besonders in der letzten Bearbeitung sucht Schwarz ebenso die wissenschaftliche Tiefe der Grundlage für alle Ethik zu erforschen, als er mit weitem Blick die Ausgestaltungen des ethischen Princips sowohl im innern Leben des Christen, wie in den äußern Stellungen und Verhältnissen desselben in der Welt zu umspannen und in festen Linien zu umschreiben strebt. Von jeher war hierbei sein Blick auf den ethischen Organismus der Kirche gerichtet. Schon in den Jahren 1816 und 1817 hatte er eine Zeitschrift, die Kirche betitelt, herausgegeben, worin er in innigem Zusammenhange mit den lebendigen patriotischen Tendenzen, welche damals die edelsten Geister und Gemüther der Nation durchdrangen, die Bedürfnisse der Kirche erörtert, ihre Mängel und Gebrechen aufgezeigt und namentlich in Beziehung auf Verfassung und Cultus, Predigt und Seelsorge, auf die nothwendigen Verbesserungen hingedeutet, dabei aber vor allem die Bildung tüchtiger Persönlichkeiten, der Geistlichen und Hirten des Volkes hervorgehoben hat. Niemals aber betrachtete er die Kirche in einem einseitig hierarchischen Sinne, davor bewahrte ihn eben seine allseitige ethische Anschauung.

Aber es ist Zeit, daß wir uns noch um die besondere Thätigkeit umsehen, die Schwarz der Pädagogik gewidmet hat. Ein dreifaches kommt hier in Betracht: seine eigene pädagogische Thätigkeit, seine Vorlesungen und seine schriftstellerischen Leistungen. Bei allen seinen vielfachen akademischen Geschäften gab Schwarz sein persönliches Wirken für die Erziehung nicht auf. Eine zahlreiche Familie eigener Kinder, 10 an der Zahl, war herangewachsen; mit ihnen vereinigte er noch andere Zöglinge, deren Zahl er jedoch nicht zu groß werden ließ, und bemühte sich, diesen allen nicht sowohl eine Instituts- als eine Familienerziehung angedeihen zu lassen. Er hatte sich zur Unterstützung Hauslehrer berufen, unter denen sich insbesondere sein nachmaliger Schwiegersohn, der als Philologe rühmlich bekannt gewordene Director des Frankfurter Gymnasiums, Vömel, auszeichnete. Den Religionsunterricht in seinem Hause ertheilte Schwarz selbst und außerdem suchte er durch tägliche kurze Hausandacht mit Gesang, den er mit einer kleinen Orgel begleitete, sowie durch geeignete Ansprachen bei festlichen Gelegenheiten seinen Kindern und Zöglingen heilige, das Leben bestimmende Eindrücke einzuprägen.

Er drang auf vielseitige Geistesbildung, ohne die gesammelte Kraft des Charakters durch ein Vielerlei zu schwächen; mit dieser geistigen Entwicklung war er von jeher, noch lange vor Jahn, gewöhnt, körperliche Uebungen zu verbinden, die nach naturgemäßen Regeln der Turnkunst betrieben wurden. Außer seinem eigenen Institute bewies er rege, fördernde Theilnahme an dem Mädcheninstitute der geistvollen Caroline Rudolphi, das nach deren im J. 1831 erfolgtem Tod von ihrer Nichte, Emilie Heinz, fortgesetzt wurde. In der 2. Auflage der ausgezeichneten Gemälde weiblicher Erziehung von Caroline Rudolphi, die im J. 1815 erschien (die erste wurde 1807, Heidelberg, bei Winter, in 2 Theilen veröffentlicht), stiftete Schwarz ein ehrenvolles Gedächtnis an die edle Verfasserin in einer Vorrede. Auch andern Erziehungsanstalten, die seinen Rath und Einfluß auf die Jugendbildung wünschten, bot er gerne hülfreiche Hand. Hierbei war er unausgesetzt thätig in schriftstellerischen Productionen für das Gebiet der Pädagogik. Zur Vervollständigung seiner Erziehungslehre schrieb er: „die Schule", Leipzig bei Göschen 1832, worin er die verschiedenen Arten von Schulen, ihre inneren und äußeren Verhältnisse, ihre Bestimmung im Entwicklungsgange der Menschheit schilderte. Daran reihten sich in den folgenden Jahren die „Darstellungen aus dem Gebiet der Pädagogik", ebendaselbst 1833 und 1834 in 2 Bänden, worin Schwarz in einzelnen Abhandlungen von verschiedener Form pädagogische Fragen erörterte, und auch einzelne Einschaltungen und Aufsätze von andern aufgenommen sind. Es ist ein schöner Schluß seiner specifisch pädago-

gischen Arbeiten, der zum Anfang zurückleitend den Kreis sinnig vollendet, daß er im Jahr 1836 (Jena bei Kröcker) eine umgearbeitete Auflage seines ersten 1792 herausgegebenen Versuchs einer Theorie der Mädchenerziehung unter dem Titel veröffentlichte: „Grundsätze der Töchtererziehung für die Gebildeten." Er behandelt hierin 1. die Natur und Bestimmung des Weibes oder den Begriff der Mütterlichkeit, und 2. die hierauf gebaute Erziehung der Töchter im einzelnen. — Natürlich bildeten Vorlesungen über Pädagogik einen hauptsächlichen Theil seines öffentlichen Lehramtes. Wie alle seine übrigen Vorlesungen waren sie schlicht, einfach, wesentlich durch die Sache getragen, aber doch nie ohne den Ton herzlichen Mitgefühls mit dieser Sache und des lebendigsten Bestrebens, Interesse und Freude an dem Objecte in seinen Zuhörern zu entzünden. Eben die innige Vereinigung des Theoretischen und Praktischen, unterstützt durch seine ganze Persönlichkeit, welche die Bürgschaft gab, daß die Lehren stets aus dem Boden vielerprobter Erfahrung erwachsen waren, verlieh seinem Vortrage eine still wirkende Kraft der Ueberzeugung. Auch seine Vorlesungen theilte er gewöhnlich in 3 oder 4 Semester, wovon das erste den allgemeinen Grundsätzen der Erziehung, das 2. der Methodik oder Unterrichtslehre, das 3. dem System der Schulen, das 4. der Geschichte der Erziehung gewidmet war. Doch verlegte er die beiden zuletzt angeführten Gegenstände manchmal auch in das pädagogische Seminar, wo auch sonst über einzelne bedeutende Puncte der Pädagogik von ihm Erläuterungen und Entwicklungen gegeben wurden. Vornehmlich aber ward das Seminar zu schriftlichen Uebungen seiner Mitglieder benutzt, in denen theils theoretische, theils geschichtliche Untersuchungen angestellt wurden, die eine ebenso eingehende, ernste wie milde Kritik erfuhren.

So wirkte Schwarz in unablässiger Thätigkeit, lehrend und schriftstellerisch, seine Grundideen immer tiefer und nach immer neuen Seiten entwickelnd, in steter Arbeit der Selbstberichtigung, muthig kämpfend gegen einen widerstrebenden Zeitgeist, gerne annehmend alles gute, das von würdiger Seite würdig geboten ward, in freudiger Hoffnung auf die Zukunft. An schweren häuslichen Prüfungen fehlte es nicht, aber auch nicht an manch schönem Lohne, den er von der würdigen Stellung und Thätigkeit seiner herangereiften Söhne empfangen durfte. Diesen nahm er mit demüthigem Danke hin, jene trug er mit Ergebung und Geduld, ob sie auch tief in seine Seele griffen und gewiß auch den zarten Bau seines Körpers unterwühlten. Eine leichte Erkältung, die er sich bei der Beerdigung der Gattin seines schon zuvor abgeschiedenen Freundes Daub zugezogen, warf ihn auf das Krankenlager, auf dem er nach wenig Tagen einer fast schmerzlosen Krankheit am 3. April 1837 sanft im Tode entschlief. Eine dankbare Menge, zum Theil durch treue Schüler vermehrt, die aus geringerer oder größerer Entfernung herbeigeeilt waren, brachte die Hülle des Heimgegangenen zu ihrer letzten Ruhestätte, wo ihm außer den übrigen kirchlichen Feierlichkeiten der älteste Sohn, der jetzige Kirchenrath Schwarz in Mannheim, erhebende Worte des Dankes nachrief.

Es war ein schönes Leben, das Schwarz durchleben durfte, reich durch das innigste Gefühl seines Herzens, durch Liebe, die er gab und empfieng, durch eine große Idee, die es durchdrang und erfüllte, es lag etwas harmonisches, man möchte sagen musikalisches in ihm. Es war namentlich die hegende und pflegende Liebe, die ihn bezeichnete, eine sanfte Weichheit des Gemüths, durch den Ernst des Gedankens gefestigt, eine jungfräuliche Reinheit lag über seinem Wesen, die sich im Wirken zu einer mütterlichen Hingabe gestaltete. In diesem Sinne war er nicht bloß Lehrer seiner Schüler, sondern ihr Seelsorger, ihr Freund, ihr Berather und Pfleger. Sich mit Erziehung zu beschäftigen, konnte ihm darum nicht die Sache einer absichtlichen Wahl sein, sondern entsprang unmittelbar und nothwendig aus seiner tiefsten Natur. Ebensowenig zufällig erscheint der Zusammenhang seiner pädagogischen und theologischen Wirksamkeit. Denn wie die Hauptstärke seiner Theologie in seiner Ethik lag, so war ihm auch die Pädagogik wesentlich ein Theil der Ethik. Er stand hier ganz auf dem Standpunct des classischen Alterthums, aber wie diesen das Christenthum verklärt hat. „Es ist uns erschienen die

heilsame Gnade Gottes, welche alle Menschen züchtiget ꝛc." (Tit. 2, 11.) — in dem umfassenden Sinne des Züchtigen, wonach es zugleich Erziehen bedeutet: dieser Spruch des Apostels könnte als die Losung für die ganze pädagogische Thätigkeit von Schwarz gelten.

Indem wir die wesentlichen Ideen der Schwarzischen Pädagogik uns vergegenwärtigen, erscheint es dienlich, zuerst etwas über die Form vorauszuschicken, in welche Schwarz diese Ideen gekleidet hat. Man bemerkt leicht die Neigung von Schwarz, seiner Darstellung eine gewiße künstlerische Haltung zu verleihen. In Briefen, in novellistischer Gestalt, in Gesprächen liebt er es, seine Gedanken auszusprechen. Man kann darin den Einfluß unserer großen Literaturepoche warnehmen, in deren höchster Erhebung er seine schriftstellerische Thätigkeit begonnen. Es war auch wohl noch eine Einwirkung des 18. Jahrhunderts, die in Schwarz mehr oder minder bewußt nachklang, des Jahrhunderts der Subjectivität, der sich erkennenden Persönlichkeit, des Jahrhunderts der Discussion, wo jeder seine Ueberzeugung mit seinem Gemüthe verschmolz, und sie daher mit dem wärmsten Eifer mitzutheilen suchte. Aber es war doch vor allem die eigenste Anlage und Stimmung, die Schwarz zu dieser Form zog, wie er denn in seinem höheren Alter, wo so oft die Triebe der ersten Jugend in lebendiger und werkthätiger Erinnerung wiederkehren, auf diese Art der Darstellung gerne zurückgriff. Indessen ist die reifste Darstellung seiner pädagogischen Anschauungen, die zweite Auflage seiner Pädagogik, in eine durchaus wissenschaftliche Gestalt gefaßt; hier ist concise und gedrängte Art der Sprache vorherrschend. Sonst aber, und mit den steigenden Jahren mehr und mehr zeigt sich eine gewiße Redseligkeit, eine Breite und Fülle seiner Sprache, die aber nie zur Seichtigkeit wird. Es ist Interesse an der Deutlichkeit, vor allem aber die Liebe des Gemüths, die sich freudig ergießt, was sich vornehmlich hierbei kund giebt.

Fragen wir nun nach dem Grundcharakter, den Schwarz seiner Pädagogik gab, so stellt sich uns derselbe im wesentlichen in folgenden Zügen dar. Es ist vor allem die Absicht erkennbar, das pädagogische Handeln in dem Zusammenhang des gesammten Handelns zu begreifen. Die Erziehung ist für Schwarz nichts, was neben dem Leben stünde, erst auf das Leben vorbereitete, sondern selbst schon ein Lebendiges, Leben bedingend und vom Leben bedingt. Es ist der Grundgedanke der Entwicklung, den Schwarz im großartigsten Maßstabe in dem Gange des Erziehens verfolgt. Mit diesem Gedanken der Entwicklung verknüpft er den der harmonischen Allseitigkeit. Erziehung ist ihm Bildung, sowohl des Körpers als des Geistes, nach der Seite der Idealität wie nach der der Realität. Für ihn giebt es keinen ausschließenden Gegensatz des Humanismus und Realismus, der Humanität und Divinität, der Erziehung und des Unterrichts, des Antiken und des Modernen, des Universellen und Particularen, keinen Gegensatz zwischen einer Rousseau'schen Erziehungsweise, welche den Menschen als ursprünglich gut annimmt, und einer streng christlichen, welche von dem Grundsatz ausgeht, daß alle Kinder ursprünglich sündhaft sind, keinen Gegensatz zwischen griechischer und christlicher Bildung, strenger und milder Erziehung. Freilich dies alles nicht so, als hätte er kein Auge gehabt für die unterschiedliche Eigenthümlichkeit dieser einzelnen Standpunete, am wenigsten so, daß er etwa im Christenthum selber nur eine Einseitigkeit gesehen hätte; in ihm, bekennt er vielmehr, ruhe die göttliche Kraft unserer Bildung, aber eben von dem Standpunete dieses Christenthums sieht er überall eine höhere Einheit in dem, was der empirischen Beobachtung nur als Gegensatz erscheint. Vor- und Grundbild dieser Einheit ist die Einheit des väterlichen und mütterlichen Einflusses in dem Werke der Erziehung. Solche Harmonie entspringt ihm daher auch nicht aus einem eklektischen Verfahren, aus einem bloß mechanischen Zusammensetzen oder klügelnden Ausgleich. Grund und Mitte und Ziel ist ihm, wie gesagt, in dem Leben des Christenthums enthalten, das aber ist kein dogmatisches Christenthum nur, kein kirchlich engherziges, kein satzungsmäßiges, sondern die Kraft der wahren, verwirklichten Religion, die weckend, weihend, reinigend und vollendend alle sittlichen Thätigkeiten des Menschen durchdringt,

und wie von selbst zu einem organischen, göttlich beseelten Ganzen zusammenschließt. Es ist wohl kaum zu verkennen, wie Schwarz beim Beginn seiner pädagogischen Ueberlegungen vielfach von Herders Ideen angeregt ward; auch die Gewalt, die sich Rousseau über seine Zeit gewonnen hatte, macht sich bei ihm geltend; Natur ist ihm ein heiliges Wort und eine heilige Sache; auf ihren Wink zu achten, ihr Verfahren zu belauschen, ihren Spuren zu folgen, eine unumgängliche Pflicht, wie des Gesetzgebers, so auch namentlich des Erziehers. Mit schöner Unbefangenheit öffnet sich Schwarzs liebevoll empfängliche Seele Männern, wie dem „braven" Salzmann, dem genialen Pestalozzi, selbst den ideenlosen, aber treuen und verständigen Arbeiten von Campe, Trapp, Wolke, und er weiß auch für einen Basedow die Stelle zu finden, wo dessen sonst stürmische und eitle Art wirklich Veraltetes niederriß und fördernd auf neue Entwicklungen einwirkte. In dem weiteren Verlaufe seiner Thätigkeit schlug dann aber immer mehr und mehr die rein ethische Richtung in Schwarz vor, und zwar wie diese durch das Christenthum bedingt und bestimmt ist. Er spricht dann nicht mehr schlechthin von der Natur, sondern von der höhern Natur, von dem neuen Menschen, der durch die göttliche Wiedergeburt im alten erzeugt, durch die Erziehung entwickelt werden müße. Da war es die Offenbarung vom Reiche Gottes, wohin ihm alle seine ethischen Ideen mündeten, und worunter er auch die der Pädagogik stellte. Diesen ethischen Charakter der Erziehungslehre von Schwarz hatte bereits Schleiermacher in seiner Kritik der bisherigen Sittenlehre bemerkt und Schwarz, mit dem von Schleiermacher und dieser Kritik ausgesprochenen Grundgedanken übereinstimmend, sah in der Pädagogik keineswegs bloß die Anwendung eines geschlossenen ethischen Systems, sondern zugleich auch einen Beitrag zu einer realen und sich selbst hervorbringenden Ethik. Ein christliches Gemeinwesen bot sich seiner Anschauung dar, in welchem Kirche und Staat, jedes dieser Gebiete in seiner eigenthümlichen Wirksamkeit, sich verbanden, um das Wohl der Menschheit auszugestalten. In diesen Zusammenhang tritt nun die Erziehung ein. Schwarz faßt sie von dem höchsten Standpunct, von dem aus sie gefaßt werden kann, als das Mittel zur fortschreitenden Bewegung der Menschheit durch die auf einander folgenden Geschlechter bis zum Ziele der Vollendung. Begreift Schleiermacher die Erziehung nach den beiden Seiten, der reproductiven, wonach sie die Bildung einer gegenwärtigen Generation auf die folgende überträgt, und nach der productiven, wonach sie diese Bildung steigert, so wendet sich die Betrachtung von Schwarz vorzugsweise auf diese letztere Seite, und es ist rührend und erhebend zugleich, zu sehen, wie er und gerade bei zunehmenden Jahren je mehr und mehr unter allen Veränderungen der politischen und socialen Gestaltungen und der kirchlichen Richtungen, die er erlebte, ja trotz der grellen Widersprüche, welche viele herrschende Meinungen der Zeit seiner religiösen und sittlichen Anschauung entgegensetzten, stets den freudigen Glauben an eine schöne beglückende Zukunft im Herzen erhielt. Es ist überaus merkwürdig, zu sehen, wie das Leben und die pädagogische Wirksamkeit von Schwarz durch 3 geschichtliche Perioden läuft, welche für die Auffassung der Erziehungsidee äußerst wichtig sein mußten. Es sind die Perioden der ersten französischen Revolution, der Befreiungskriege und der zweiten französischen Revolution von 1830. Haben diese gewaltigen Veränderungen der Zeiten nicht spurlos an der Arbeit von Schwarz vorübergehen können, und haben namentlich die Erfahrungen seiner letzten Jahre seine Polemik gegen den Zeitgeist geschärft und ihn die Unterschiede und Gegensätze schärfer bestimmen und festhalten lassen, als es in dem ersten freudigen Aufschwung der Fall war, womit er sein Werk begann: im ganzen und großen verharrte er doch, wie erwähnt, in seinem Glauben und seiner Hoffnung an fortschreitende wahre Bildung der Menschheit und forderte nur um so mehr alle Erzieher auf, durch die richtige Ausübung ihres Berufes diese Hoffnung zu verbürgen. Worauf es Schwarz in seiner Pädagogik vor allem ankam, war nicht sowohl ein Regelwerk für die Erziehung zu geben, als den rechten Geist zu wecken und mitzutheilen. Das Erziehen ist ihm bilden, nach einer Idee darstellen, nach dem göttlichen Urbilde, dem erkannten göttlichen Handeln aus der dargereichten Kraft, — nach der ihr ein=

gebornen Technik wirken. Der Trieb dieses Wirkens aber ist Liebe, und Liebe heißt ihm — so drückte er sich namentlich in seiner ersten frischen Anschauung treffend aus — mit Enthusiasmus in einer Sache leben. Aus dieser seiner Grundauffassung der Erziehungsidee ist es denn auch zu erklären, warum ihm die Geschichte der Erziehung ein nothwendiger integrirender Theil seiner pädagogischen Arbeit ward, und im Lichte dieser Idee hat er ganz recht daran gethan, daß er diese Geschichte, welche in der ersten Auflage den Schluß seines Werkes bildete, in der zweiten an dessen Anfang stellte, denn es sollte diese Geschichte zeigen, wie weit die pädagogischen Bemühungen wirklich gediehen seien, um daran die Theorie zu fügen, die nicht bloß ein Vorbild der noch zu gewinnenden höheren Erziehungskunst geben, sondern zugleich auch die Mittel bezeichnen sollte, um zu diesem höheren Standpuncte zu gelangen. Was aber noch besonders bei Schwarz charakteristisch ist, das ist, daß ihm die Erziehung keineswegs nur in dem Lichte eines provisorischen Mittels erscheint, dessen Anwendung, nachdem der Zweck erreicht, aufhört; ist zwar die Erziehung allerdings wesentlich ein Mittel, so muß sie doch unter diejenigen gezählt werden, welche dem Leben dieses Weltäon stets einwohnend bleiben; denn der Mensch, so lange er lebt, bedarf der Erziehung, hören Eltern und Lehrer auf, ihn zu erziehen, so erzieht ihn das Leben, die Erfahrung, Haus und Beruf, ja die Erziehung ist bestimmt, als in ihre höchste Verklärung, worin sie aber doch immer noch Erziehung bleibt, in Selbsterziehung überzugehen. Es ist ein lieblicher Schluß der pädagogischen Wirksamkeit von Schwarz, wenn die Gedanken von der Selbsterziehung das Ende seines letzten pädagogischen Werkes, „das Leben in seiner Blüthe" bilden. Das hielt auch den alternden Mann in steter innerlicher Jugendfrische, daß er, ohne unsicher umherzutasten, auf gerader fester Bahn vom erreichten Standpuncte einem neuen zu erreichenden entgegenschritt. Er erkannte die immer mehr sich verwickelnden Bedingungen unsers privaten und öffentlichen Lebens, er sah mannigfache Gefahren heranziehen, aber dem allem, meinte er, sollte eine bessere Erziehung und Bildung hülfreich und siegend entgegentreten.

Gehen wir noch auf einiges einzelne ein, was die Erziehungsschriften von Schwarz bemerkenswerth macht, so fällt uns vor allem der überaus große Umfang auf, den er der Darstellung der körperlichen Entwicklung und Erziehung des Kindes einräumt. Sie füllt in der ersten Auflage einen ganzen Band aus, wobei er sich der überwachenden und nachbessernden Hand des ihm befreundeten großen Anatomen und Physiologen Sömmering erfreuen konnte. Gewiß liegt dieser Behandlung ein richtiger Gedanke zu Grunde, es zeigte sich auch hier jene Scheu vor aller Einseitigkeit, deren wir oben erwähnten, und es galt mit Recht einer vorwiegend spiritualistrenden Tendenz gegenüber, an die Bedingungen der irdischen Existenz zu erinnern und das alte Wort von der mens sana in corpore sano gerade für die christliche Erziehung zurückzufordern. Was er verlangte, war, weder nur durch das Aeußere auf das Innere, noch durch das Innere auf das Aeußere wirken zu lassen, sondern beide Wirkungen mit einander zu verbinden. Aber die Ausführlichkeit scheint denn doch etwas zu groß und es sind wohl hierbei unstreitig die Einflüsse seiner Zeit, wenn auch dem Verfasser selber unbewußt, warzunehmen, die stolz darauf war, das Gebiet der natürlichen Bedingungen gleichsam erst wieder neu entdeckt zu haben. Von besonderem Werthe ist die Geschichte der Erziehung, deren allgemeine Stellung im Systeme des Werkes wir oben schon angedeutet haben. Man muß bedenken, wie geringfügig die Vorarbeiten waren, als Schwarz zum ersten Male diese Geschichte schrieb, und wie er namentlich als der erste erscheint, der diese Geschichte in ihrer ganzen welthistorischen Ausbreitung und ihrem welthistorischen Zusammenhange darstellte. Eine reiche Quellenlectüre giebt sich darin kund, ein unbefangener Sinn, der die Bestrebungen und Erträgnisse einer jeden Zeit nach Gebühr schätzt, ein geistvolles Urtheil in der Unterscheidung der Perioden und eine wahrhaft universelle Anschauung in der Art und Weise, wie sich der Gang der Erziehung mit dem Verlaufe der Schicksale der Völker und der Cultur überhaupt verflicht.

Allerdings erscheinen namentlich die Einwirkungen der neueren Philosophie auf die

Erziehung, besonders die Herbarts, der doch eine so bestimmte Seite seiner Thätigkeit der Pädagogik gewidmet hat (s. d. Art.: Herbart), nicht genug gewürdigt, was sich hinlänglich aus der Abneigung von Schwarz gegen systematisch geschlossene Philosophie erklärt. Aber selbst Pestalozzi möchte man zu sehr an die Wirksamkeit anderer angereiht, zu wenig in seiner genialen Selbstständigkeit, seiner Epoche machenden Bedeutung gefaßt finden. Nicht selten verliert sich auch der Blick in die Masse des Details. Aber bei allen diesen Mängeln, die bei dem ersten großen Versuche unvermeidlich sind, — Schwarz selbst bezeichnet bescheiden seine bedeutende Arbeit nur als Beiträge zu einer Geschichte der Erziehung — bewährt sich das Werk als ein schönes Denkmal culturhistorischer Forschung und Darstellung und wird deshalb auch unter allen folgenden Fortschritten dieser historischen Disciplin unvergessen bleiben. — Was nun die Theorie der Erziehung als solche betrifft, so sind es wesentlich folgende vier Gesichtspuncte, die Schwarz zur Geltung bringt. Zuerst sucht er die natürlichen Anlagen und Bestimmung eines jeden Sinnes und Vermögens rein und klar zu erkennen; sodann zeichnet er den Weg der Entwicklung vor, den jene Anlagen, um sich zu realisiren, zu nehmen haben; weiterhin deutet er auf die Abirrungen, Fehler und Widrigkeiten, die sich jener normalen Entwicklung entgegensetzen, und giebt zuletzt die Heilmittel an, die im Stande sind, das Ungesunde und Falsche wieder zurechtzubringen. Man würde vielleicht heutzutage eine solche Anordnung und Methode die naturhistorische nennen, Schwarz selbst hat sie stets als eine anthropologisch-ethische gedacht, obwohl er sie auch gern mit einem physiologischen, pathologischen und therapeutischen Verfahren vergleicht. Es ist auch hier die Abneigung gegen alles philosophisch sein wollende Schematisiren, die ihn bestimmt, es ist die Wirklichkeit selbst, der er am liebsten folgt, nicht eine roh empirische, sondern wie sie ihm durch die Idee und den Zweck des Menschen verklärt erscheint; denn Pädagogik war ihm stets das Doppelte: nicht bloß Wissenschaft, sondern auch Kunst der Erziehung. Was zuletzt die Behandlung des eigentlichen Unterrichts betrifft, so boten ihm gerade hiefür seine eigenen Erfahrungen, die er in einer langen Lehrpraxis gemacht hatte, die besten Weisungen. Es ist eine Theorie, die man als die reinlich dargelegte Praxis selbst definiren kann. Ein frischer Lebenszug durchdringt sie; gewiß hatten dem Verfasser stets wirkliche Beispiele vorgeschwebt, von denen er die Lehre abzog, ohne den Hauch des Lebens ganz zergehen zu lassen, der von jenen Beispielen noch herüber schwebte. Uebrigens hatte Schwarz alle wesentlichen Methoden, welche die erfindungsreiche Zeit darbot, genau beachtet und gleiche Sorgfalt dem Unterrichte des Lesenlernens wie dem der Religion gewidmet.

Kehren wir noch einmal rückblickend zu dem Ganzen der Schwarzischen Pädagogik zurück, so kann nur wiederholt werden: das Christenthum bilde ihre innerste Mitte, ihren tiefsten Grund. Wie es Schwarz in seinem letzten Werke ausgesprochen, das gleichsam eine Zusammenfassung und ein Vermächtnis aller seiner pädagogischen Ueberzeugungen ist, er kann sich Christenthum, Sittlichkeit und Erziehung nur in Einheit denken, und diese Einheit macht ihm des Lebens wahre Blüte aus. Das Lessingsche Wort von dem Zusammenhange von Offenbarung und Erziehung, wie er vermittelt erscheint durch den Begriff der Entwicklung, ist in großartiger Weise und doch auch zugleich mit sorgfältiger Treue im Kleinen durchgeführt. Was aber vor allem dies christliche Princip der Pädagogik bewährt, das ist der Geist der Liebe, der durch alle pädagogischen Arbeiten von Schwarz hindurchweht. Auch darin zeigt sich Schwarz als einen Sohn des achtzehnten Jahrhunderts, aber verklärt durch den Geist der Kindschaft, wie ihn das Christenthum giebt, daß man allen seinen literarischen Productionen die Menschenliebe abfühlt, welche sie hervorgerufen hat. Es ist die aufrichtige Sorge um das Wohl und den Fortschritt der Menschheit, um das wahre Glück jedes einzelnen Menschen, in der er, wie seine ganze Lehrerthätigkeit, so auch seine schriftstellerische Wirksamkeit erfaßt und durchgeführt hat. Wenn das das Glück eines Menschen ausmacht, daß er in der Einheit mit seinem innersten Wesen nach außen zu wirken berufen und geschickt ist, so darf man Schwarz

einen der glücklichsten Menschen nennen. Dieses Gefühl des Glückes wirkt in seiner Darstellung die Anmuth und Milde, die so wohlthuend ist, sie sichert seinen Werken bei allem Fortschritt der Wissenschaft eine dauernde Stellung.*)

F. Ehrenfeuchter.

Schwarzburg-Rudolstadt. Das Fürstenthum Schwarzburg-Rudolstadt — 17,58 □Meilen, 75074 Einwohner — besitzt in der Haupt- und Residenzstadt Rudolstadt ein Gymnasium und eine Realschule. Ersteres, im J. 1664 eingeweiht, bestand bis zum J. 1843 aus 4 Classen, in denen 4 Hauptlehrer (der Director und 3 Professoren) und einige Hülfslehrer den Unterricht ertheilten. Im gedachten Jahre wurde eine fünfte Classe und 1857 noch eine sechste hinzugefügt. Die Realschule, 1840 resp. 1841 gegründet und damals nur aus 1 resp. 2 Classen bestehend, ist seit dem vorigen Jahre organisirt und hat gegenwärtig 5 Classen, von denen jedoch die zwei untersten mit der Sexta und Quinta des Gymnasiums combinirt sind. An beiden Anstalten, die auch unter einem Director stehen, sind 12 ordentliche Lehrer und 2 Hülfslehrer angestellt und außerdem wird der Zeichen- und Turnunterricht von besonderen Lehrern ertheilt. Die Schülerzahl beider Anstalten betrug in den letzten Jahren ca. 200. Das Gymnasium wurde zu Anfang vorigen Jahres (1868) der Revision eines K. preußischen Schulraths unterstellt und von diesem als den K. preußischen Gymnasien gleichstehend gefunden. Als Commissarius bei den Abiturientenprüfungen wird nach neuester höchster Bestimmung der Director des Gymnasiums in Gera fungiren, während der hiesige Gymnasialdirector den gleichen Dienst an dem jenseitigen Gymnasium versieht. Die vollständige Absolvirung der Realschule berechtigt zum einjährigen freiwilligen Militärdienste.

Die Gehälter der Lehrer sind nach preußischen Grundsätzen normirt, so daß der Director 2450 fl., der unterste ordentliche Lehrer 787½ fl. jährlich Besoldung bezieht. Das Schulgeld, welches früher und bis in die vierziger Jahre in den beiden obern Classen 14 fl., in den beiden untern nur 7 fl. jährlich betrug, wodurch auch den Söhnen unbemittelter Eltern der Besuch des Gymnasiums möglich gemacht wurde, ist jetzt nicht unbedeutend gesteigert und beträgt in den oberen Classen 30 fl., in den mittleren 21 fl. und in den untern 18 fl. jährlich. Die Realschule hat die Sätze der mittlern und untern Classen des Gymnasiums angenommen.

Für beide Schulen bestehen mannigfache Stiftungen, Stipendien und Schulgelderfreistellen. Besonders zu erwähnen ist hierunter der im J. 1675 vom Grafen Albert Anton für 12 Schüler errichtete Freitisch.

In der Stadt Rudolstadt besteht ferner ein Lehrerseminar, in welchem die Schulamtslehrlinge in einem zweijährigen Cursus zu Volksschullehrern ausgebildet werden. Zu Schulamtslehrlingen werden nur solche jungen Leute angenommen, welche das 16. Lebensjahr vollendet haben und in einem vorangehenden Examen bestanden sind. Ihre Vorbildung erhalten sie theils durch Privatunterricht, theils in der Realschule. Der Seminarunterricht wird ertheilt von dem Seminardirector, mehreren städtischen Geistlichen, den Gymnasialprofessoren der Mathematik und der Naturwissenschaften, 3 Musiklehrern, einem Zeichenlehrer, einem Schreib- und einem Turnlehrer. Im Seminargebäude haben 6 Seminaristen das kostenfreie Internat und beziehen überdies eine jährliche Unterstützung von 30 fl. Außer diesen nehmen noch 6 sogenannte Volontairs an dem Unterrichte unentgeltlich Theil und genießen mit den ersteren freien Mittagstisch.

Ein zweites Schullehrerseminar ist in Frankenhausen gegründet; dieses bildet in einem 4jährigen Cursus regelmäßig nur 4 Seminaristen aus. Unterricht ertheilt der Seminardirector und 4 andere Lehrer.

Nur ein im Seminar ausgebildeter Schulamtscandidat kann als Volksschullehrer angestellt werden. Letztere zerfallen in 2 Classen: erstens ordentliche Lehrer und Cantoren

*) Hauptquellen für die Data aus dem Leben von Schwarz waren die Angaben, die ich der Güte seines ältesten Sohnes, des Herrn Kirchenraths Schwarz in Mannheim verdanke.



(ein Titel, welcher in der Regel nach wenigstens 10jähriger Dienstleistung an besonders tüchtige Lehrer als Auszeichnung verliehen wird) und zweitens Präceptoren d. i. junge, an kleinen Landschulen angestellte Lehrer, welche (wenigstens zum Theil) den Seminarcursus noch nicht durchgemacht haben. Diese Präceptorstellen, in den letzten 3 Jahren von 20 auf 15 reducirt, sollen nach Möglichkeit und allmählich in feste Schulstellen umgewandelt werden.

In der Vorderherrschaft des Fürstenthums bestehen z. Z. (incl. der Präcepturen) 139, in der Unterherrschaft 34 Schulstellen. Die Vereinigung mehrerer Gemeinden zu einer Schulgemeinde, wie sie hie und da besteht, ist zuläßig, wenn die betreffenden Orte von dem Schulorte nicht zu weit entfernt sind und die Beschaffenheit der Wege den Schulbesuch nicht hindert.

Unterrichtsgegenstände, Stundenplan und Lehrbücher sind durch einen Lectionsplan (vom J. 1850) vorgeschrieben, der von Zeit zu Zeit modificirt bezw. ergänzt wird. An denjenigen Orten, die nur eine Schule besitzen, ist dieselbe in 3 Classen eingetheilt, von denen die unterste, welche das erste Schuljahr umfaßt, jeden Tag 2 Stunden Unterricht hat, die mittlere, die das zweite und dritte Schuljahr in sich begreift, 4 Stunden (2 St. Vormittags, 2 St. Nachmittags), die oberste, die Classe für die übrigen Schuljahre, 4 Stunden (nur Vormittags) Unterricht genießt. Dieser Unterricht wird in den einzelnen Classen theils jeder Classe für sich, theils mit anderen combinirt ertheilt. Realkenntnisse, Zeichnen, Singen, Turnen finden sorgfältige Pflege.

Die Einführung der Kinder in die Schule erfolgt nur zu Ostern. Schulpflichtig sind alle diejenigen, welche bis zum ersten April das Alter von 5½ Jahren erfüllt haben. Die Entlassung aus der Schule bedingt für die Knaben ein Alter von 13½, für die Mädchen von 13 Jahren.

Durch das Gesetz über die Volksschule vom 22. März 1861 wurden die Rechte und Pflichten sowohl der Gemeinden in Bezug auf die Volksschulen, als auch der Lehrer selbst geregelt und die Minimalgehälter festgestellt. Das Gehalt eines Lehrers auf dem Lande sollte nach diesem

1. bei einer Schulkinderzahl von 70 und mehr Kindern 350 fl.,
2. bei einer Kinderzahl von mehr als 35 Kindern 300 fl. und
3. bei einer Kinderzahl von weniger als 35 Kindern 250 fl.

betragen, während das Einkommen der ersten Lehrer in den Landstädten nicht unter 450 fl., das der übrigen Lehrer nicht unter 400 fl. und das der Elementarlehrer nicht unter 275 fl. normirt wurde; in den Städten Rudolstadt und Frankenhausen aber war das Gehalt nach der eben erwähnten Scala nicht unter 600, 500 und 350 fl. angenommen worden. Unterm 18. März 1864 wurden die Gehälter der Elementarlehrer sämmtlich um je 25 fl. erhöht und endlich bestimmte das Gesetz vom 21. Aug. 1868 eine weitere Aufbesserung der Lehrergehälter um je 50 fl. (bezw. 25 fl. bei den Elementarlehrern). Zudem wurden den Lehrern, deren Einkommen das gesetzliche Minimum nicht übersteigt, durch das Gesetz vom 18. März 1864 besondere Personal- oder Dienstalterszulagen gewährt, welche je nach 5, 10, 15 oder 20jähriger Dienstdauer auf einer und derselben Stelle in 21, 35, 45½ und 52½ fl. bestehen. Substituten erhalten ⅘ des für die betr. Schulstellenclasse festgesetzten Minimalbetrags; der Ruhegehalt eines emeritirten Lehrers beträgt bei einem Dienstalter bis zu 10 Jahren 40 Procent und steigt mit jedem weitern auch nur begonnenen Dienstjahr um 1½ Procent. Wenn der Betreffende das 50. Dienstjahr zurückgelegt hat, erhält er den vollen Gehalt. Zu den Minimalgehältern giebt die Staatskasse nicht unbedeutende, indes nicht gleich normirte, sondern nach dem Bedürfnis der Gemeinden sich richtende Beiträge, während die Dienstalterszulagen sämmtlich aus der Staatskasse gezahlt werden.

Eine Schullehrerwittwen- und Waisenkasse mit Zuschüssen aus den Kirchenärarien besteht seit dem J. 1767, eine Emeritenkasse mit Zuschuß aus Staatsmitteln seit 1828.

Ueber die Erfolge der Volksschulen geben die militärischen Aushebungstabellen einige

statistische Aufschlüsse. Von 1825—1858 waren unter 140—180 jährlich Ausgehobenen im Mittel höchstens 3, welche Gedrucktes gar nicht lesen konnten, und 14, die nur mangelhaft lesen, 1—3, die ihre Namen nicht schreiben konnten. Bei allen diesen Ungebildeten war entweder Geistesschwäche oder mangelhafter Schulbesuch Ursache ihres Zurückbleibens.

Schulbibliotheken sind an vielen Orten vorhanden. Die Lehrer sind bemüht, durch Lesevereine und Conferenzen sich mit den Fortschritten der Pädagogik vertraut zu erhalten und durch Austausch ihrer Erfahrungen zu fördern. In der Oberherrschaft wird seit 19 Jahren jährlich am Freitag nach Johannis eine allgemeine Lehrerconferenz abgehalten, welcher der Generalschulinspector präsidirt.

Die meisten Gemeinden und Familien erkennen dankbar an, wie gut ihre Kinder geschult werden.

Unter den Privatschulen des Landes ist besonders erwähnenswerth die in dem 1½ Stunden von Rudolstadt entfernten Dorfe Keilhau von F. Fröbel, einem Schüler Pestalozzis, im J. 1817 gegründete und jetzt unter der Leitung des Directors Educationsraths Dr. Barop stehende Erziehungsanstalt. In derselben werden ca. 70 Schüler, welche meist dem Auslande entstammen, von 9 Lehrern unterrichtet.

Fortbildungsschulen bestehen hie und da, wollen aber bis jetzt nicht recht gedeihen.

Kleinkinderbewahranstalten bestehen in Rudolstadt (seit 1832) und Frankenhausen (seit 1846). Erstere ist durch eine milde Stiftung entstanden, hat 245 fl. jährliche Einkünfte und nimmt im Sommer arme Kinder unentgeltlich auf; letztere erhält einen jährlichen Zuschuß von 175 fl. aus Staatsmitteln.

Ein Kindergarten („Spielschule") ist nur in Rudolstadt als Privatschule vorhanden, seitdem der in Blankenburg von Fr. Fröbel geschaffene und geleitete eingegangen ist.

Die Inspection über die Volksschulen üben in erster Reihe die Ortsgeistlichen (in Bezug auf externa mit den Kirchen- und Schulvorständen, deren Vorsitzende sie sind); in zweiter die Ephoren der Diöcese und in letzter die Generalschulinspectoren der Ober- und Unterherrschaft aus. Sämmtliche Schulanstalten aber unterstehen der Aufsicht und der obersten Leitung des F. Ministeriums, Abtheilung für Kirchen- und Schulsachen in Rudolstadt.

Schwarzburg-Sondershausen. Das Fürstenthum Schwarzburg-Sondershausen besteht aus zwei Haupttheilen, Unter- und Oberherrschaft, von denen die erstere zwischen preußischen, rudolstädtischen und gothaischen Gebietstheilen gelegen, ein zusammenhängendes Ganzes von 9,12 □Meilen mit 38,326 Einwohnern bildet, die letztere gegen 5 Meilen von der Unterherrschaft entfernt, inmitten preußischer, großherzoglich und herzoglich sächsischer und rudolstädtischer Gebietstheile, in zwei durch fremdländische Territorien getrennte Bezirke, Arnstadt und Gehren, zerfällt und einen Flächenraum von 6,06 □Meilen mit 29,750 Einwohnern einnimmt. Dieser zu Thüringen gehörende, in seinem südlichen Theile sich nach Franken hin, in seinem nördlichen Theile bis in die Nähe des südlichen Fußes des Harzes erstreckende Staat mit 68,076 Einwohnern hat außer der zweiclassigen Seminarschule, welche Staatsanstalt ist, aber das Ziel der Volksschule zu verfolgen hat, 156 Volksschulen, resp. Volksschulclassen mit 10,984 (nach der Zählung von Ostern 1865) Schulkindern. Von letzteren kommen durchschnittlich 70 auf einen Lehrer, und auf ca. 436 Einwohner kommt eine Schule, resp. Schulclasse, wobei zu bemerken ist, daß auch das kleinste Dorf bis auf 55 Einwohner herab seine eigene Schule hat: ein Zeichen ganz besonderer Fürsorge für die Volksbildung. Früher und noch vor den 50er Jahren war die schulpflichtige Jugend nicht weniger Dörfer in auswärtige und ausländische Gemeinden eingeschult. Namentlich die Schulbildung der Mädchen war lange Zeit sehr vernachläßigt. So selbst in der Stadt Sondershausen. Die erste Unterschrift eines Mädchenschullehrers hier unter die symbolischen Bücher, auf welche jeder Lehrer verpflichtet wurde, datirt vom 13. Aug. 1720. Aus früherer Zeit werden einige „Mägdlein-

Schulmeisterinnen" erwähnt, die zeitweise gelegentlich auch am Spinnrade etwas Unterricht ertheilten. Das Volksschulwesen ist namentlich durch die Gesetze vom 6. Mai 1852 über das Volksschulwesen und die Schulversäumnisse, ferner durch das Gesetz vom 9. Dec. 1865 über die Umgestaltung der Kirchen- und Schulbehörden und durch die Ministerialverordnung vom 14. März 1866 in allen Beziehungen geordnet. Die Aufgabe der Volksschule ist: den Kindern durch Erziehung und Unterricht denjenigen Grad von Bildung zu gewähren, welcher jedem Staatsangehörigen, abgesehen von seinem besonderen Berufe, unentbehrlich ist. Dieser Grad der Bildung ist durch einen mit Motiven, mit methodischen und literarischen Zugaben reichlich ausgestatteten Schulplan näher bestimmt. Das Schulpatronat ist aufgehoben. Die Ernennung der Lehrer geht von dem Fürsten aus, der Ortsschulvorstand muß vor der Besetzung einer erledigten Stelle mit seinen Vorschlägen gehört werden. Der Mittelpunct der Lehrthätigkeit in der Volksschule ist der Religionsunterricht in der Hand der Volksschullehrer. Die das Volksschulwesen beaufsichtigenden und leitenden Behörden sind 1) das Ministerium, Abtheilung für Kirchen- und Schulsachen, das die oberste Leitung des gesammten Schulwesens und die Entscheidung aller dasselbe betreffenden Angelegenheiten hat; 2) die vier Kirchen- und Schulinspectionen, welche als Mittelbehörden an den Sitzen der vier Landrathsämter zu Sondershausen, Ebeleben, Arnstadt, Gehren bestehen und zusammengesetzt aus dem Landrath und Superintendenten des Bezirks in zweiter Instanz die Aufsicht über die Volksschulen des Bezirkes üben, wobei zu bemerken ist, daß die Schulvisitationen der Superintendent im ständigen Auftrag der Kirchen- und Schulinspection auf Grund einer dafür bestehenden ausführlichen Instruction vom 21. Juni 1850 vorzunehmen hat; 3) die Kirchen- und Schulvorstände. In jeder Kirchen- und Schulgemeinde des Fürstenthums besteht ein solcher zur nächsten Leitung und Beaufsichtigung der kirchlichen und Volksschulangelegenheiten und ist zusammengesetzt aus dem Ortsgeistlichen, dem Bürgermeister, ferner zwei in den Dörfern und vier in den Städten durch die Gemeindevertretung gewählten Mitgliedern. Der Ortsgeistliche ist ständiger Localschulaufseher.

Die Schulen sind in der fürstlichen Oberherrschaft mit wenigen Ausnahmen ungetheilt, in der Unterherrschaft regelmäßig in Ober- und Unterclasse getheilt. Die Mittel zur Errichtung und Erhaltung und Erweiterung der Volksschulen sowie zur Pensionirung der Lehrer werden von den politischen Gemeinden und im Falle des nachgewiesenen Unvermögens vom Staate aufgebracht. Die Minimalsätze der den definitiv angestellten Lehrern zu gewährenden Besoldung betragen in den Landortschaften jährlich 180 Thlr., in den kleinern Städten 220 Thlr., in den Städten Arnstadt und Sondershausen 250 Thlr.; die für die — in der Regel bis zum 24. Lebensjahre — provisorisch angestellten Lehrer betragen überall 50 Thlr. weniger. Bewährte Lehrer erhalten nach 10 Dienstjahren 30 Thlr., nach 20 Dienstjahren abermals 30 Thlr. Zulage. Diese Beförderung in höhere Gehaltsclassen erfolgt durch Versetzung, oder, wenn und solange dazu keine Gelegenheit ist, durch Besoldungszulage aus Staatsmitteln. Aus solchen werden an Zuschüssen zu den Minimalbesoldungen und an Alterszulagen gegenwärtig jährlich 3600 Thlr. und außerdem noch für Fortbildungsschulen und sonstige betreffende Ausgaben 850 Thlr. gewährt. Fortbildungsschulen, welche die Bestimmung haben, die aus der Volksschule entlassene Jugend in den Lehrgegenständen der Volksschule fortzuführen und denselben auch diejenigen für das bürgerliche Leben nothwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten hinzuzufügen, welche zur Aufnahme in die Volksschule nicht geeignet sind, finden sich fast an jedem Orte des Fürstenthums. Die Verpflichtung zur Theilnahme an dem Fortbildungsunterrichte (in der Regel bis zum 18. Lebensjahr) und anderes ist durch Ortsstatut festgesetzt. Jeder Volksschullehrer ist verpflichtet, eine mäßige Anzahl von Stunden in der Fortbildungsschule gegen eine verhältnismäßige Vergütung zu übernehmen. In den Städten Sondershausen, Arnstadt und Greußen finden sich außerdem Sonntags-Gewerbeschulen, in Sondershausen auch eine Gewerbeschule unter einem Curatorium aus der Mitte des Gewerbevereins; ferner besteht in Sondershausen die Mathilden-

pflege, 1836 von der Fürstin Mathilde gegründet, die den Zweck hat, Unterricht in weiblichen Arbeiten zu geben und unter der Aufsicht gebildeter Frauen veredelnd auf die weibliche Jugend zu wirken. Von derselben Fürstin wurde daselbst 1842 auch eine Kleinkinderbewahranstalt gegründet. Kindergärten in Sondershausen und Arnstadt sind Privatunternehmungen. In den Städten Gehren, Langewiesen und Breitenbach, sowie auch in einigen Dörfern bestehen Näh- und Strickschulen. Eine israelitische Schule wurde 1827 in Sondershausen errichtet, 1840 aber in eine bloße Religionsschule umgewandelt, und die Judenkinder werden seitdem in den christlichen Schulen (außer in der Religion) mit unterrichtet.

In Sondershausen besteht als städtische Anstalt eine höhere Mädchenschule; diese wurde 1824 mit einer Classe eröffnet und hat sich in gedeihlicher Fortentwickelung zu fünf Classen mit ca. 100 Schülerinnen erweitert. Die 1857 in Arnstadt gegründete Mädchenschule wurde nach wenigen Jahren ihres Bestehens wieder aufgehoben, und das dort vorhandene desfallsige Bedürfnis wird gegenwärtig durch eine Privatanstalt befriedigt.

Alle öffentlichen Lehrer stehen in dem Rechtsverhältnisse der Staatsdiener auf Grund des Gesetzes über den Civilstaatsdienst vom 26. März 1850. Sie nehmen auch Theil an der Staatsdienerwittwenkasse, welche der Wittwe für ihre Lebenszeit, resp. den hinterlassenen Kindern eines Lehrers — diesen bis zum 21. Lebensjahre — jährlich mindestens 50 Thlr., höchstens 220 Thlr. zu gewähren hat. Die Volksschullehrer wurden früher auf den höhern Schulanstalten des Fürstenthums zu Sondershausen, Arnstadt und Greußen gebildet, erst im J. 1844 wurde ein für sich bestehendes Landesseminar zu Sondershausen gegründet. Dasselbe steht unmittelbar unter dem fürstlichen Ministerium, Abtheilung für Kirchen- und Schulsachen. Der Lehrcursus ist dreijährig in zwei Classen. Für die Seminaristen werden jährlich Unterstützungen im Betrage von 300 Thlr. aus Staatsmitteln gewährt. Der Grad der Vorbildung, durch welchen die Aufnahme in das Landesseminar bedingt ist, findet sich in gedruckten Anforderungen an Präparanden vom J. 1862 festgestellt. Das Landesseminar ist ein Externat. Um den Seminaristen Gelegenheit in praktischen Uebungen und zur Erlangung eines gewißen Grades von technischer Fertigkeit im Schulhalten zu geben, werden dieselben in einer mit dem Landesseminar verbundenen zweiclassigen Seminarschule planmäßig beschäftigt.

Ein vollständiger Nachweis über die Einrichtung des Landesseminars und der Seminarschule findet sich in der Schrift vom Seminardirector Helmrich: „Das fürstliche Landesseminar und die Seminarschule zu Sondershausen 1867."

Das Fürstenthum hat als reine Staatsanstalten zwei Gymnasien und zwei Realschulen, bei der oben angegebenen Bevölkerung wohl das höchste Maß an höheren Schulanstalten in ganz Deutschland. In der Stadt Arnstadt wurde die höhere Schule mit der Einführung der Reformation gegründet 1539 und in die Räume des aufgehobenen Barfüßerklosters gelegt. Die Leitung der Anstalt und das Patronat ruhte ursprünglich in der Hand der städtischen Behörde, aber gegen Ende des dreißigjährigen Krieges gieng die innere und äußere Leitung der Schule allmählich an die gräfliche Canzlei und das Consistorium über. Die Reihenfolge der Directoren (anfangs Magistri genannt im Gegensatz zu den untergeordneten Lehrern oder den Gesellen) eröffnete M. Johann Andreä, ein Schüler Luthers. Unter den spätern Rectoren sind hervorzuheben M. Erasmus Hedenus, welcher die infolge der zu Arnstadt furchtbar wüthenden Pest (1580 und 1581) und einer fast die ganze Stadt vernichtenden Feuersbrunst (1581) eingegangene Anstalt 1583 feierlich wieder eröffnete und bis 1607 sehr geschickt leitete und organisirte, ferner M. Georg Meier, unter welchem öffentliche Disputationen eingerichtet und durch Schüler deutsche und lateinische Schauspiele auf dem Markte oder im Schlosse, später auch in einem eigenen Schultheater aufgeführt wurden, ferner M. Georg Großhain 1630 bis 1633 und M. Andreas Stechan 1633 bis 1671, unter deren Leitung das Lyceum Arnstadts unter den Gelehrtenschulen Thüringens wohl die erste Stelle einnahm und von den entferntesten und berühmtesten Schulen Deutschlands Zöglinge herbeieilten, so daß

die Zahl der Primaner sich meist auf 60 belief, darunter nicht wenige fahrende und irrende Schüler (vagantes, errones). Endlich verdienen noch genannt zu werden der gelehrte Rector Treiber 1674 bis 1714, dessen Wirksamkeit, durch Conflicte mit dem Magistrat gehemmt, den sittlichen Verfall der Schule aufzuhalten nicht im Stande war, und der hochgebildete Lindner 1765 bis 1811, unter dem das Arnstädter Lyceum wieder zu großem Ansehen gelangte, und so hat dasselbe zu einem Gymnasium erhoben bis auf die neueste Zeit, nachdem es ganz aus dem frühern Verbande mit den Bürgerschulen getreten ist, unter mancherlei Schwankungen sich in Ehren behauptet. Es besteht an demselben noch das geistliche Ephorat, sonst ist es als reine Staatsanstalt, welche unter dem Ministerium für Kirchen- und Schulsachen steht, wesentlich eben so organisirt wie das Gymnasium zu Sondershausen. Es vollendet seinen Cursus in fünf Classen und zählt circa 100 Schüler (gegenwärtig 110).

Das zweite Landesgymnasium hat in der Residenzstadt Sondershausen seinen Sitz und hat sich aus der Stadt- und Landschule heraus entwickelt, die schon vor der Zeit der Reformation bestanden zu haben scheint. Aus schwachen Anfängen erweiterte sich diese zu 6 Classen mit einem Rector, Conrector, Subconrector, Stadtcantor, Oberkirchner und Unterkirchner. Unter den Rectoren war mancher tüchtige Mann, z. B. der als geehrter Dichter seiner Zeit bekannte (poeta laureatus) Matthäus Zimmermann, Ludwig Albrecht und Paul Fischer. Die Dotation der sechs Schulstellen rührt größtentheils von den Einkünften des 1592 säcularisirten berühmten Domstifts Jechaburg her. Die Stadt und Landschule hatte eine schwierige Aufgabe; sie sollte Volks-, Bürger-, Gelehrtenschule und Seminar sein, während sich in ihren untern Classen die gesammte männliche Jugend der Stadt aus allen Ständen zusammendrängte und aus der vierten und fünften Classe die meisten Schüler nach ihrer Confirmation entlassen wurden, hatten es die obern Classen mit der Vorbereitung derer zu thun, die sich dem Volksschuldienst oder den Wissenschaften widmen wollten. Um längst gefühlten Mängeln abzuhelfen, wurde 1829 die Bürgerschule von der Gelehrtenschule getrennt, und während von nun an die drei untern Classen mit drei Lehrern die Bürgerschule bildeten, so wurden die drei obern Classen unter Hinzufügung einer vierten und später einer fünften Classe zum Gymnasium umgestaltet. Dasselbe fand, nachdem das geistliche Ephorat aufgehoben worden war, durch das Regulativ für die Maturitätsprüfung von 1837, durch die Schulgesetze von 1842, durch die Conferenz- und Ordinariatsordnung von 1851 und durch eine ausführliche Lehrverfassung von 1854 seinen innern Ausbau. Die Zahl der Schüler beläuft sich gegenwärtig auf 133. Wie in Sondershausen und Arnstadt, bestand auch in Greußen eine Stadt- und Landschule, welche ebenfalls die dreifache Aufgabe einer Bürgerschule, eines Seminars und einer Gelehrtenschule hatte. Gering dotirt fristete sie unter Rectoren, unter denen der berühmte Geograph Cannabich hervorzuheben ist, lange ihr ärmliches Dasein und ist jetzt in ihren untern Classen bloße Volksschule, während sie in den obern Classen das Ziel eines Progymnasiums anstrebt.

Ferner bestand bis zum J. 1829 zu Ebeleben eine Stiftsschule, welche einen Theil ihrer Schüler auch bis zur Universität vorbereitete. Sie wurde 1552 gegründet und aus dem 1551 aufgehobenen Nonnenkloster in Markſußra bei Ebeleben dotirt und hatte 10 Knaben frei zu unterhalten und zu bilden. Unter den Rectoren findet sich der berühmte Geschichtsforscher Paulus Jovius 1616 bis 1633, eigentlich Paul Götze aus Themar in Franken. Er latinisirte seinen Namen mit Rücksicht auf den 1552 verstorbenen berühmten italienischen Geschichtsschreiber gleichen Namens. Sein berühmtes Werk Chronicon Schwarzburgicum ist Hauptquelle der Schwarzburgischen Geschichte.

Das Realschulwesen im Fürstenthum Schwarzburg-Sondershausen datirt vom J. 1835, in welchem zunächst eine Realclasse im Anschluß an das Gymnasium errichtet wurde; diese erweiterte sich dem Bedürfnisse entsprechend bis 1842 zu 4 Classen und wurde nun von dem Gymnasium als selbständige Anstalt abgesondert. Bald erhielt sie auch eine 5. und 6. Classe und wurde 1850 zur förmlichen Staatsanstalt erklärt. Durch

ein Regulativ für die Maturitätsprüfung von 1856 wird das Ziel der Anstalt näher festgestellt. Zu Ostern dieses Jahres erweiterte sie sich zu 7 Classen einschließlich einer zweiclassigen Elementarschule und wurde so organisirt, daß sie den Anforderungen einer Realschule zweiter Ordnung entspricht. Sie zählt circa 200 Schüler.

Die Realschule in Arnstadt wurde 1857 als Staatsanstalt gegründet und Ostern 1868 zu 5 Classen erweitert und so eingerichtet, daß sie als eine Realschule zweiter Ordnung anerkannt wurde. Ostern 1868 wurde sie von 144 Schülern besucht. Die Maturitätsprüfungen wurden nach dem oben erwähnten Regulativ für die Realschule in Sondershausen unter der Leitung des geistlichen Ephorus, welcher der ständige Commissar des fürstlichen Ministeriums in Sachen des höheren Schulwesens zu Arnstadt ist, vorgenommen.

Dr. W. Kieser,
Director des Gymnasiums zu Sondershausen.

Schweiz. Unterrichts- und Erziehungsanstalten. Allgemeine Quellen: Die Rechenschaftsberichte der Regierungsräthe, Directionen des Erziehungswesens u. s. w. an die großen Räthe der einzelnen Cantone. — Die Verhandlungen der schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft. — Franscini: Neue Statistik der Schweiz. Bern 1848. Archiv für schweizerische Statistik. Der Geschichtsfreund. Das Erziehungswesen der Schweiz von Grunholzer und Mann. 1ter Band 1854. v. Wessenberg: Die Elementarbildung des Volkes. Zürich 1814. Henne-Amrhyn: Geschichte des schweizerischen Volkes und seiner Cultur. 3 Bände 1865. Die Schweizerische Lehrerzeitung, Organ des schweizerischen Lehrervereins. Der Schulfreund. Pädagogische Revue von Mager. Lübens Jahresberichte seit 1858. Die Berichte über den schweizerischen Lehrerverein seit 1858. Zeitschrift für die humanistischen Studien und das Gymnasialwesen in der Schweiz. Die schweizerischen Armenschulen von J. K. Zellweger. Das Unterrichtswesen der Schweiz von Adolf Beer, Wien 1868. Le conservateur suisse. tome IV. Lausanne 1814.

Es giebt kein gemeinsames schweizerisches Schulwesen. Die alte Schweiz der 13 Orte bildete wohl das bunteste republicanische Staatengebilde der Welt. Demokratische und aristokratische, herrschende, zugewandte und unterworfene Cantone waren in einem lockeren Verbande bei einander ohne Gemeinschaft der Verfassung und des Rechts, der Sprache und der Bekenntnisse. An ihrer Spitze sah man zwar eine Tagsatzung, aber diese beschloß nur in politischen Dingen und bildete nur ein äußerliches Band, das zudem in der Eidgenossenschaft oft bloß soweit Beachtung genoß, als dem einzelnen selbständigen Cantone gerade zusagte. So groß war die Eifersucht, mit der jeder dieser kleinen Staaten seine eigene Machtherrlichkeit hütete oder seine eigene Art und Besonderheit fest hielt. Vorörtliche Vorschriften über innere Angelegenheiten wurden deshalb fast nie erlassen; jeder Canton und in demselben jede Gemeinde mußte am besten wissen, was ihnen zukomme und was sie thun wollen. Nun aber gehört die Schule zu den innersten Angelegenheiten und deshalb ließ man sich im einzelnen Canton in dieselbe von außen her am allerwenigsten hineinregieren. Jeder Stand in der Eidgenossenschaft hielt es also mit dem Schulwesen in seinem Canton, wie ihm gutdünkte, und so hat es sich bis ins 19. Jahrhundert herein an dem einen Orte auf die mannigfaltigste Weise entwickelt, an dem andern gar nicht, weil es hier für eine gleichgültige, dort für eine höchst nothwendige Sache galt. Im J. 1847 hat nun zwar die neue Schweiz ein enger anliegendes nationales Band um diese 22, genauer 25 politische Individuen geschlungen. Aber dadurch ist nur dem Auslande gegenüber eine festere Staatseinheit hergestellt worden; nach innen besteht die uralte politische, kirchliche, sociale Eigenartigkeit der einzelnen Bundesglieder fort, ja vielleicht an manchen Orten entschiedener als zuvor, weil man sich ihrer jetzt mehr bewußt wird als früher. Demgemäß hat auch die Centralgewalt, die schweizerische Bundesregierung, vom Schulwesen des Landes nur so viel zu eigenen Handen genommen, als durch die Rücksicht auf das Staatsinteresse geboten war, nämlich die Schöpfung des

eidgenössischen Polytechnikums in Zürich und die Ausschließung des Jesuitenordens und der mit ihm affiliirten Gesellschaften aus jeglichem Theile der Schweiz, beide Werke gleich nothwendig und gleich ersprießlich für das allgemeine Beste. Alles übrige überließ sie weislich den einzelnen Cantonen, weil jedes weitere Centralisiren nur Unsegen gebracht hätte. Und obschon in den letzten zwei Jahrzehnten seitens der Lehrer und wohl auch einzelner Erziehungsbehörden das Verlangen nach eidgenössischer Schulorganisation oder doch derartigen Organismen sich äußerte, so konnte doch von alledem nichts zuwege gebracht, auch keine eidgenössische Hochschule geschaffen werden, noch viel weniger ein eidgenössisches Lehrerseminar. Denn noch immer sind wie vor Alters die Boden-, Landwirthschafts- und Industrieverhältnisse des Gesammtvaterlandes höchst mannigfaltig, die Bildungsgrade und Bildungsbedürfnisse der städtischen und ländlichen Bevölkerungen, der ebenen und der Urcantone höchst verschieden. Welch gewaltige Trennungsschranken errichten vollends die Stammes- und landschaftlichen Eigenthümlichkeiten, die Unterschiede in Confessionen und Sprachen, in politischen Institutionen und in der Gesetzgebung! Alle diese Stücke aber, die durchs ganze Land hin in reichster Fülle wuchern, freilich auch reichstes Leben erzeugen, sind historisch gegebene und berechtigte Factoren, die ein nationaler Sinn zäh festhält und nach allen Seiten zur Geltung bringt, folglich auch der Schule gegenüber oder in sie hineinstellt und aus ihnen ebensoviele Ansprüche macht, die alle, wenn nicht auf Befriedigung, so doch auf Berücksichtigung lauten. Daß bei solch unumstößlicher Sachlage auch eine gemeinsame Behandlung und Organisation des schweizerischen Schulwesens durch eine eidgenössische Oberstudienbehörde für jetzt und wohl noch für lange ein Ding der Unmöglichkeit ist, leuchtet daher jedermann ein. Ebenso klar ist es, daß eine gemeinsame Schulgesetzgebung, gleiche Aufsicht und Controle, einerlei Verhältnis der Schule zur Kirche, ähnliche oder gleiche Lehrmittel, einerlei Lehrerbildung nur Sachen späterer Zeiten sein können. Eben im Interesse der Schulen hat man sich vor unnöthiger Centralisation und Uniformirung zu hüten und man thut genug, wenn man, unter Vermeidung aller Friedensstörungen, besonders auf confessionellem Gebiete, und im Vertrauen auf die siegende Macht der Wahrheit, mit immer neuen Kräften auf allgemeinere Anerkennung und Annahme der Grundprincipien des neueren Schulwesens und auf einheitliche Bildung der vaterländischen Lehrer hinarbeitet, im übrigen aber die Schulverhältnisse da und dort entwickeln hilft, wie es für Land und Leute möglich und nothwendig ist.

Es giebt also kein gemeinsames schweizerisches Schulwesen, kann es noch nicht geben, sondern wir haben ein züricherisches, bernisches, waadtländisches u. s. w. und wer das eine kennt, weiß damit oft noch gar wenig vom andern; ja, wie jeder Canton der Eidgenossenschaft nur sich selbst gleicht, so auch jedes der 25 Schulwesen. So ungleich jedoch die schweizerische Schule sich gestaltet hat, so finden wir sie gleichwohl in vielen Cantonen so entwickelt, daß es dem ganzen Lande zur Ehre gereicht. Nirgends in ganz Europa trifft man Leute, welche trotz ihrer sparsamen Art so große Summen für den öffentlichen Unterricht reichen, nirgends in der ganzen Welt einen Staat, der ein solches Ausgabenbudget für sein Schulwesen zeigen kann. So groß nun die Mühe ist, besonders für einen Nichtschweizer, dieses Schul- und Erziehungswesen anschaulich darzustellen, so lebhaft ist auch die Freude des Schulmanns an dem Reichthum der mannigfaltigsten pädagogischen Interessen, der hier zu Tage tritt.

Damit jedoch die folgende Darstellung, auf Grund fortgesetzter eigener Anschauung, im Lande selbst gemachter Erfahrungen und einer so zu sagen unendlichen Fülle schriftlichen, meistens amtlichen Materials rühend, nicht in ungemessene Breite verlaufe, und damit auch jegliche nutzlose Wiederholung dabei unterbleibe, soll der pädagogische Mustercanton Zürich in gleichmäßiger Vollständigkeit gezeichnet, bei jedem folgenden Canton kürzer verfahren und nur das hervorgehoben oder in ausführlicher Beschreibung vorgelegt werden, was ein wesentlicher Zug des ganzen oder des einzelnen Bildes ist und bleibendes Interesse für den Schulmann hat. Demzufolge erscheint, unter Einhaltung der ge-

bräuchlichen politischen Location der Cantone 1) Zürich (und dabei besonders eine Schulentwicklung, wie die Reformation sie schuf; das schweizerische Schulwesen während der centralisirenden Helvetik; die neue Volksschule; die Synode); 2) Bern (das Volksschulwesen unter der Aristokratie); 3) Luzern; 4) Uri; 5) Schwyz (die Klosterschule der Benedictiner); 6) Obwalden; 7) Unterwalden; 8) Glarus; 9) Zug; 10) Freiburg (Collegium im 16. Jahrhundert, Girard); 11) Solothurn; 12) Basel (Gymnasium, die gemeinnützige Gesellschaft); 13) Baselland; 14) Schaffhausen; 15) Appenzell A. Rh.; 16) Appenzell J. Rh.; 17) St. Gallen (das paritätische Schulwesen); 18) Graubünden; 19) Aargau (die Cantonsschule, die Cadetten); 20) Thurgau (Wehrlis Seminar); 21) Tessin; 22) Waadt (Volksschulwesen eines unterjochten Cantons); 23) Wallis; 24) Neuenburg; 25) Genf.

1) Der Canton Zürich, im Osten der schweizerischen Hochebene gelegen, ist der Wohnplatz eines kräftigen alemannischen Menschenschlags. Ackerbau und Gewerbe, daneben noch Fabrikindustrie, besonders in den Städten und einer bedeutenden Anzahl städteähnlicher Dörfer, und lebhafter Handel nähren eine dichtgedrängte Bevölkerung, der sie großen Wohlstand, regen Gemeingeist und ein starkes Selbstgefühl verleihen. Durch ihre Lage begünstigt, durch Aufnahme der Reformation geistig und sittlich gekräftigt, wurde die Hauptstadt dieses Cantons, der schon 1351 in den Bund der Eidgenossen trat, neben Bern und Basel, Genf und Lausanne, zu einem der 5 Mittelpuncte schweizerischer Cultur. An Geist und Kraft, an Bildungssinn und reichen Mitteln hat es der Stadt nie gefehlt. Der Adel sowohl als die vornehmen bürgerlichen Geschlechter führten ein kräftiges Regiment, dem Frieden und friedlichem Erwerb durch Gewerbs- und Handelsfleiß mehr zugewandt als das gestrenge kriegerische bernische Patriciat, und doch auch den wissenschaftlichen Bestrebungen und sorgfältiger Schulbildung ergeben wie das vielfach wesensverwandte Basel. In diese ihre Charaktereigenthümlichkeit hat die Hauptstadt allmählich den ganzen Kanton hineingezogen. In ihm hat sodann der große demokratische Umschwung der Schweiz in den Jahren 1830 und 31 seinen kräftigen Anfang genommen und seitdem ist er vollends der Vorort der Schweiz auch in ihrer edelsten und höchsten Aufgabe, der Jugend- und Volkserziehung, des vaterländischen Schulwesens geworden. Größere Opfer, wir werden das sehen, werden in keinem Theile der Eidgenossenschaft für die Schule gebracht, sei es vom Staat oder der Gemeinde oder von Schulfreunden. Ein höchst bemerkenswerther Blütestand ist die Frucht derselben und thatsächlich steht heutigen Tages dieser Canton der ganzen Schweiz als Muster in der Jugendbildung voran, sowie seither schon sein Beispiel auf die Schulgestaltung fast aller Cantone von wesentlichem Einfluß gewesen ist. Da man sie in den vierziger Jahren seitens der politisch-religiösen Reaction auch wie keine andere angegriffen hat, so ist die züricherische Schule, wenn auch nicht immer ein Musterbild, so doch ein lehrreiches Spiegelbild der mannigfaltigsten Entwicklungen und Tendenzen, die alle in Kraft und Fülle zur Anschauung kommen. Als besondere Führer auf diesem Gange nennen wir, außer den vielen amtlichen Kundgebungen 1) Der Canton Zürich von Gerold Meyer von Knonau. 2) J. J. Wirz: Zur Geschichte des Kirchen- und Schulwesens in Zürich 1793. 3) Samuel Hochholtzer: Von der Kinderzucht. Zürich 1691. 4) J. J. Hottinger: Rectoratsreden. 1813. 5) Scherrs Selbstbiographie aus Heindls pädagogischer Gallerie. 6) H. Morf: Zur Biographie Heinrich Pestalozzis. 7) J. J. Binder: Ueber den Ausbau der zürichterischen Secundarschule 1866. 8) Morf: Der weitere Ausbau der obligatorischen Volksschule.

I. Geschichte des züricherischen Schulwesens.

A. Das Schulwesen vor der Reformation. Während des Mittelalters und bis zum Schlusse des 18. Jahrhunderts fassen wir vornehmlich die Hauptstadt ins Auge; sie war die Herrin des Landgebietes; ihre Bürger allein besaßen politische Rechte, aus ihr allein stammten die Breitinger, Bodmer, Lavater, Gesner, Usteri, Pestalozzi, Escher von der Linth und J. K. Orelli. Bis zur Reformation scheint aber das Schulwesen

in der Stadt nie auf hoher Stufe gestanden oder sich irgendwie besonders ausgezeichnet zu haben. Zwar soll, nach unbestimmten Nachrichten, schon Karl der Große bei der jetzigen Großmünsterkirche eine schola palatina gegründet haben und aus ihr dann die **Stiftsschule** hervorgegangen sein. Aber da Zürich nicht der Sitz eines Bischofs oder Abtes war, die Lage der Stadt nicht zur Gründung stiller Klostersitze taugte, die Bürgerschaft vorherrschend ein vielbewegtes politisches Leben führte, so dürfte diese Stiftsschule, sammt den andern kleineren Pfarr- oder Klosterschulen nicht von großer Wichtigkeit gewesen sein und jedenfalls werden sie die allgemeine klerikale Einrichtung und scholastische Haltung wie anderwärts gehabt haben. Nur einzelne Namen tauchen aus diesen Zeiten auf. Um 1061 ein Scholasticus A. Marcius, ein Magister Berchtold, Henricus, Petrus Physicus; im 13. Jahrhundert ein Scholasticus, dessen besondere Obliegenheit war scholis prospicere et praeceptorem ordinare, sodann, ebenfalls unter den Chorherren ein Cantor, Conradus ab Mure, durch seine gereimte lateinische Grammatik bekannt; ebenso ein Librarius. Im 15. Jahrhundert begegnen wir dem gelehrten, freimüthigen Hemmerlin (Malleolus). Nach allem haben wir, wie gesagt, in der Schule des Chorherrenstifts vorherrschend und die längste Zeit eine Pflanzschule junger Geistlicher zu sehen; Lesen und kirchlicher Gesang waren bis ins 14. Jahrhundert die Hauptfächer, weitere Studien, besonders auch in den lateinischen Classikern, scheinen erst gegen den Schluß des 15. Jahrhunderts allgemeiner geworden zu sein, theils durch den Einfluß der Humanisten, theils weil junge Züricher, welche auswärtige Hochschulen besucht hatten, hernach für zeitgemäße Hebung der Schule sich thätig zeigten.

Am Schlusse der mittelalterlichen Zeit bestanden in der Stadt zwei größere lateinische Schulen: die sogenannte carolinische, beim großen Münster und deshalb die „**obere Schul**" geheißen und die schola abbatissana beim Frauenmünster, die „**untere**". Jede zählte 5 Classen und führte der Hauptlehrer und Vorstand den Titel Schulmeister, ludi moderator, die andern 4 Classenlehrer waren seine collaboratores.

B. **Das Schulwesen von der Reformation bis 1798.** Auf die Neugestaltung der Kirche, welche Zürich im Jahr 1523 durchzuführen beschloß, mußte nothwendigerweise auch eine auf den Grund gehende Veränderung des Schulwesens folgen. Die Reformation konnte in Stadt und Land nicht Wurzel schlagen und keine dauernde Verbesserung werden, wenn nicht die neuen evangelischen Anschauungen sofort auch in dem nachwachsenden Geschlechte gepflegt wurden. So thätig daher jene glaubenseifrigen Männer Zwingli, Myconius, Bullinger u. a. für die Kirche waren, so lebendig zeigte sich auch ihr Interesse für Gründung oder Verbesserung von Schulanstalten. Weil aber der Staat die Kirche reformirte, so kam nun demselben auch die unmittelbare Fürsorge für die Schulen zu; das Staatsschulwesen nahm seinen Anfang. Diese Fürsorge dehnte sich auch auf die mittleren und unteren Classen des Volkes aus; es entsteht jetzt neben der gelehrten die allgemeine Elementarschule. Dieses Staatsschulwesen erhält ferner seine feste Organisation aus der Hand der neuen Kirche, sie ordnet es und von jetzt an bis zum Schlusse des 18. Jahrhunderts erhält es ausschließlich von ihr Gestalt und Richtung, Schutz und Pflege. Auf Grund dieser Entstehung und als evangelische Schulen haben natürlicherweise die Volksschulen die Bedürfnisse der Kirche, die gelehrten die der kirchlichen Diener vorherrschend ins Auge gefaßt und wir wollen nun des Genaueren sehen, wie durch den frommen Sinn, den wissenschaftlichen Trieb und die schulmännische Einsicht der Reformatoren beide Arten von Schulen zu Gesetz und Ordnung kamen.

I. **Die gelehrten Schulen Zürichs**, „die rechten wohlgeordneten Schulen, darin man die Sprachen und guten Künste mit Treue lehrt, welche ein Werkzeug sind, die heilige Schrift des alten und neuen Testaments mit rechtem Verstand und schriftmäßiger Auslegung zu erklären." Unter Zwinglis unsterbliche Verdienste gehört die Gründung des **Collegium publicum**, einer Schule, „um tüchtige Lehrer zu erziehen, die man den christlichen Gemeinden vorsetzen könnte." Es war eine theologische Fachschule, die man über die 5 Lateinclassen beim großen Münster setzte. Sie gliederte

sich in 3 aufsteigende Classen, eine philologische, eine philosophische und eine theologische, war für Jahrhunderte die höchste wissenschaftliche Bildungsanstalt Zürichs und wurde durch große Gelehrte, wie Konrad Gesner und J. H. Hottinger, nicht bloß der Sitz gründlichen Wissens, sondern zu Zeiten auch eine Schutzwehr der geistigen und religiösen Freiheit. Während die Gründung dieser Schule schon der Reformationszeit und der ersten vollständigen Schulordnung (letztere von den Räthen erst nach langer Probezeit 1559 bestätigt), entstammte, erfolgte die Stiftung das Collegium Humanitatis erst 1601. Dasselbe wurde errichtet, weil die Lateinclassen unmöglich auf die theologische Fachschule und wissenschaftliche Studien überhaupt jetzt noch genügend vorbereiten konnten. Es war eine Anstalt, die man zwischen die Lateinschule, als den grammatikalischen Unterbau einerseits und das Collegium Publicum oder Carolinum, als den wissenschaftlichen Oberbau andererseits einfügte, ein Obergymnasium. Der Unterricht, ebenfalls mit Rücksicht auf das kirchliche Ziel entworfen, vertheilte sich in demselben auf 2 Classen und bestanden dafür 2 Hauptlehrstellen, eine professio linguarum und eine artium. Der Inhaber der ersteren hatte freie Wohnung in der Anstalt, mußte aber dafür seine Obergymnasisten (Studenten geheißen, wie die Zöglinge des Coll. Carolini) in die Kirche führen, dort den Gesang leiten und hernach über die Predigt examiniren. Seine Unterrichtsaufgabe bestand darin, in die beiden classischen Literaturen einzuführen, „die Schüler sowohl in Verfertigung als im Vortrage theils poetischer, theils prosaischer Aufsätze fleißig zu üben und dabei sich untereinander beurtheilen und corrigiren zu lassen." Später, in der Lehrordnung von 1716, wird das Ziel weiter gesteckt, insofern in dem 2jährigen Cursus auch das griechische Testament nebst 2 Orationen des Chrysostomus durchgemacht werden mußten, dergestalt, daß die abgehenden Schüler diese Schriften fertig und „ad aperturam sollten exponiren und resolviren können." Der Professor artium hatte die Aufgabe, in wöchentlich 6 Stunden Logik und in 4 Stunden Rhetorik zu lehren, viele Uebungen im Schreiben (Nachahmen und Freicomponiren), Disputiren und Redenhalten anzustellen, sowie die in der Lateinschule begonnene Mathematik fortzusetzen. Obige Specimina mußten seit 1716 mit der Correctur bei den öffentlichen Prüfungen vorgelegt werden. Außer diesen beiden Lehrern ertheilten noch 2 Professoren des Carolinums Unterricht am oberen Gymnasium. Es gab nämlich der dortige Lector novi T. in einem 2jährigen Cursus und wöchentlichen 2 Stunden die wissenschaftliche Erklärung des Katechismus und der Confessio helvetica und zeigte ihre Uebereinstimmung mit der h. Schrift, sowie ihre Vertheidigung gegen die Gegner, woran sich monatlich eine Disputation schloß. Der prof. hebraeus lehrte in 3 Wochenstunden Lesen und Schreiben, die Declination, die Conjugation der verba perfecta, übte die rationem punctationis und trieb die grammatische Analyse der Psalmen.

An diesem philologisch-theologischen Charakter der Anstalt änderte später die große Schulreform, welche der treffliche Bürgermeister von Heidegger und sein pädagogischer Beirath, der Kanonikus Breitinger, von 1765—1773 vollzogen, nur wenig; doch wurden statt der 2 Classen 3 gebildet für die 15—18jährigen Schüler, sodann vom professor logices auch mathematische Geographie und Geschichte übernommen. Die Handhabung der Disciplin, die aber freilich „mit dem Unterricht verbunden sein müße," ist und bleibt in die Hände des ersten Hauptlehrers „der Humanitätsanstalt", des professor linguarum gelegt. Nach wie vor wurden kleine Geldstrafen für Unfleiß, Unachtsamkeit und Unsittlichkeit eingezogen, und solche theils zu Prämien für die fleißigen und sittsamen Schüler verwendet, theils zum Ankaufe von Büchern, Landkarten, mathematischen und physikalischen Instrumenten. Die Lehrer trugen in lateinischer Sprache vor und sollten die Schüler ihre Antworten deutlich und in reinem Latein geben. An Ostern und im November fanden die beiden öffentlichen Examen statt, nach dem thema examinale wurde die Collocation bestellt und diese durch einen gedruckten Katalog der Bürgerschaft bekannt gemacht. Die Ferien des Obergymnasiums waren dieselben wie die des Collegium Carolinum, nämlich, nach den Bestimmungen des 18. Jahrhunderts, an Ostern 1 Woche, im

Sommer (caniculares) 6 Wochen, im Herbst 3 Wochen, an Weihnachten vom heiligen Abend bis 3. Jan. Dazu noch frei an 4 Markttagen, bei der Bürgermusterung u. s. w. Ebenfalls wurde frei gegeben „bei vorfallenden Executionen maleficischer Personen, damit die Studenten den Geistlichen, welche den Maleficanten begleiten, zuhören und von ihren Zusprüchen Nutzen ziehen können." Während der Sommerferien haben die Studenten insgesammt laut alter Uebung (1661) und obrigkeitlicher Anordnung (1675) wöchentlich 2 mal einige Stunden lang Waffenübung auf dem Exercierplatze der Bürgerschaft. Zum Schlusse derselben findet ein Zielschießen, oft mit militärischem Umzuge, statt und sind vom Magistrat und von Stiftungen beträchtliche Gewinnste ausgesetzt.

Wenden wir uns nun zu den niederen lat. Schulen, zunächst zu den zweien in der Stadt. Sie wurden 1559, 1609 und noch öfter im 17. Jahrh. kleineren oder größeren Veränderungen unterzogen, sowohl was die Eintheilung der Lehrstunden, als die Schulbücher und die Lehrart betrifft. Die Unterrichtsstunden fanden von 6—7, 8—9, 12—2, 3—4 statt. In die I. Classe wurden seit Gründung der deutschen Volksschulen nur noch solche Knaben aufgenommen, welche das Deutsche gut lesen und schreiben konnten. Diese hatten nun folgende Arbeit: Lateinischlesen und alle Tage 2 lat. Vocabeln lernen, die ihnen an die Tafel geschrieben wurden, Repetition derselben am Samstag. Religion: Samstags Einüben des Katechismus; Schönschreiben alle Tage. Classe II. ebenfalls nur 3 Fächer auf dem Stundenplan. Latein: kurze Form der Declinationen und Conjugationen, „damit sie mit dem Donat nicht beladen werden, denselben ganz auswendig zu lernen." „Soll der Cato in der Schule bleiben, darf man den Knaben die Exemplare nicht lassen, in denen das Deutsche neben dem Latein gedruckt ist." „Nur wer ziemlich wohl decliniren und conjugiren kann, ist zu promoviren." Religion und Schönschreiben wie in Cl. I. Classe III. Latein: Lesen im nov. Testam. Erasmi; Ciceros kleinere Briefe (Sturms Ausgabe) und etliche kleinere Eklogen von Virgil exponiren. In der Grammatik: die Genera nominum, formationes temporum, die gemeinsten Regeln der Syntax. „Am Samstag sollen die Schüler Episteln eingeben, derer Argumenta ihnen der Lehrer zuvor in der Woche vorschreiben soll." Griechisch 1 mal wöchentlich, um das Lesen zu lernen. Religion: Katechismusüben am Samstag. Classe IV. Latein: einen Poeten oder Historiker lesen, wie die Schulbehörde und die Lehrer „mit einander eins werden und den Knaben nützlich ist." Grammatik: Constructionen, Schemata, Tropos et Rationem Carminis. Argumenta Epistolarum werden in jeder Woche gegeben und corrigirt. Griechisch: Das nov. Test. lesen, die Grammatik. Religion: Donnerstag um 12 Uhr den lateinischen Katechismus lesen und fleißig examiniren. Classe V. Morgens einen guten autorem graecum grammatisch lesen, Mittags einen lateinischen, zu Abend praeexercitamenta rhetorices et dialectices, dazu wöchentlich allerlei schriftliche Exercitia. Hebräisch Donnerstag um 12 Uhr. Ueber das Hauptfach, das Latein, war sonst noch folgendes im besonderen vorgeschrieben: von der Cl. III. an sollten die Schüler latein reden und „hatten die Schulmeister coricaeos zu ordnen, den Asinum nach altem Brauch geben zu lassen; welcher den gehabt, dem soll werden ein Tolli (Schlag auf die Hand); welcher aber den schon einmal empfangen, soll ferner mit der Ruthe gestraft werden."

Die Epistolas mußte jeder Schüler in ein Buch zusammenschreiben, zu jeder das Datum, und dann beim Examen vorlegen.

Für die Nebenfächer wurden weitere Lehrkräfte verwendet, nämlich ein Schreibmeister, der später auch den Rechenunterricht zu geben hatte, was um so leichter geschehen konnte, da bis ins 18. Jahrhundert hinein die Arithmetik nicht viel weiter als in die 4 Species mit unbenannten Zahlen getrieben wurde. Für die Uebung im Psalmengesang endlich wurde ein Cantor besoldet. Die Lectionen und die Bücher waren in beiden Lateinschulen der Stadt die gleichen. Donnerstag und Samstag Nachmittag waren von 1 Uhr an frei. Die übrigen Ferien fielen wie am Obergymnasium, mit der Ausnahme jedoch, daß die Lateiner in den Caniculares nur 14 Tage ganz feierten und

in den 4 andern Wochen Vormittagsschule hatten. Auch an Waffenübungen nahmen sie 2 mal wöchentlich in einigen Abendstunden theil und beschloßen dieselben durch ein öffentliches Zielschießen mit Gewinnsten. An Ostern Prüfungen (Examen) und Promotionen, welche beide durch den Aufseher der Schule und den Schulherren vorgenommen wurden.

In Betreff der religiösen und kirchlichen Erziehung bestanden folgende Einrichtungen: Die Schüler hatten seit 1542 alle Samstage, Sonn- und Festtage unter Aufsicht der ludi moderatores, oder provisores oder collaboratores die Predigt des Morgens und des Abends zu besuchen. Und zwar versammeln sie sich ½ Stunde vor dem Gottesdienst in der Schule, wo ihnen die Summa fidei christianae vorgelesen wird und zwar so viel, daß man solche alljährlich beendige. In der Kirche selber wurde über den von Magister Leo Judä verfaßten Katechismus gepredigt, von Zeit zu Zeit auch öffentlich darin geprüft, „damit männiglich zuhören und verstehen möge, wie die Kinder zugenommen haben.“ Allmählich giengen diese Katechismuspredigten in Kinderlehren über; 1599 und 1636 aber wurden sie obrigkeitlich angeordnet, mit dem Beifügen, sie dürfen höchstens ¾ Stunden dauern, müßen größtentheils in Fragen und Antworten und „alles mit höchster Freundlichkeit und Schonung geschehen.“ 1639 wurde der Katechismus in 48 Pensa gebracht und die biblischen Beweisstellen wörtlich beigedruckt.

Der ludi moderator wurde vom Magistrat gewählt, hatte Einkünfte, Rang und Namen eines Kanonikus, die provisores und collaboratores, wie er geistlichen Standes, sollten nicht ohne Beisein und Rathschlag des Schulmeisters erwählt und angenommen werden und waren ihm unterworfen. Den Schulmeistern wird auferlegt, daß sie mit allem Fleiß, Treue und Ernst nicht bloß lehren, sondern die Jugend auch in der Gottesfurcht und guten Sitten erziehen, und alle jene Ingenia und Stücke, so zu den lehrenden Leuten gehören, wohl erbauren und bewähren; hoffnungsvolle Knaben sollen sie fördern; welche wenig versprechen, zum Handwerk hinleiten; bresthafte aber, oder Tüppel auch Krüppel freundlich aus der Schule weisen (weil sie ja doch nicht zum Predigtamt taugen), „damit nicht unsern Gnädigen Herren spitalmäßige Leute aufgebürdet werden.“ Verkehrte und Aergernis gebende Buben sind ohne allen Verzug aus der Schule zu entfernen, desgleichen auch „die Widerspännigen oder die, derer Eltern so elend wären, daß sie nicht wollten gedulden, daß man ihre Kinder um ihre Bosheit und Verschulden strafte. Denn die Strafwürdigen solle man gar nicht schonen, doch habe die Strafe, nach Gelegenheit der Sache, mit der Ruthe nach Vernunft und Bescheidenheit väterlich zu geschehen.“

Als nächsten Vorgesetzten hatte jede der 2 Anstalten ihren Aufseher, Intendenten, zu betrachten, bei dem auch die Lehrer Erlaubnis zum Einstellen einer Lection, zum Verreisen zu holen hatten und dessen Obliegenheit war, dafür zu sorgen, daß alles in gutem Wesen bleibe. Ueber den beiden Intendenten steht der Schulherr; bei ihm haben dieselben Anzeige zu machen, Rath und Hülfe zu holen. Seine Amtszeit läuft von einem Osterexamen zum andern, und die Räthe wählen ihn im Beisein des Herrn Bürgermeisters.

Außer den 2 Lateinschulen Zürichs sind nur noch die zweier anderer Städte nennenswerth, die alte in dem blühenden Winterthur und die in Stein a. Rh., die erst im Jahr 1707 entstand.

Im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts, wo selbst Nüchterne endlich pädagogisch schwärmten, erfuhren auch die niederen lateinischen Schulen in Zürich den Einfluß des Philanthropinismus, doch nur in geringerem Maaße. Zwar nannte man sie seit Heideggers und Breitingers Reorganisation „Realschulen“, weil sie nicht bloß dazu dienen sollten, die lateinische und griechische Sprache, sondern daneben vornehmlich viele nützliche Sachkenntnisse von allen Arten den Schülern beizubringen. Glücklicherweise beschränkten sich die Realien auf Geographie und Geschichte und es entstand kein buntscheckiger Stundenplan, denn die Classe I. (10—11jährige) hatte Religion

4 St., Lateinisch 13, Geographie 2, Schreiben 5, Kirchenbesuch 3, Exercit. stili 3, zusammen 30 wöchentliche Stunden; Classe II. ebenso, doch 14 Latein und statt der Geographie 1 St. Schweizergeschichte; Classe III. Religion nur 3, Latein dafür 15, sonst wie II.; Classe IV. giebt Latein in 11, Griechisch in 6, Zeichnen und Mathematik in 4, Schreiben in 1 St. u. s. w, auch nur noch 1 St. Kirchenbesuch in der Woche. Classe V. ebenfalls 11 St. Latein 5 Griechisch, 4 Mathematik und Zeichnen, 2 St. Universalhistorie u. s. w., zusammen 32 St. wie in IV. — An Schulbüchern brauchte Cl. I: Elementa latinae linguae; biblische Geschichten von Diac. Heß; Karte der Schweiz von Körner; Sulzers Vorübungen zum Vorlesen, Neun Tabulae paradigmatum sind 1773 in dem Schulgemach ausgehangen worden. Cl. II. Manuductor practicus von Diac. Schultheß. Elementa latinae linguae, Maurers Abriß der helvetischen Geschichte zum Vorlesen. Cl. III. ebenso. Cl. IV. Via ad latinitatem; Phaedrus, Terentius, Manuductor practicus, Hirzelii grammatica graeca; Selecta ex Aeliano. Schröckhs Einleitung in die allgemeine Welthistorie; christliche Tugendlehre. Cl. V. Oliveti Eclog. Ciceronianae; Ovidii Metamorphoses; Cornelius Nepos; Hirzelii gramm. graeca. Selecta capita ex Scriptoribus graecis 1784. Schröckhs Einleitung. Breitingers Anleitung zum vernünftigen Denken. Für Religion in allen Classen Osterwalds Testament und Zeugnisbuch. Ein Rechenbüchlein. Diese Lateinschulen waren auch jetzt noch nicht aus Vorbildungsanstalten für künftige Theologen Stätten allgemeiner Geistesbildung geworden. Ebendeshalb führten die immer kräftiger redenden Bedürfnisse des socialen Lebens, unterstützt von der Zeitpädagogik, auf eine neue Schöpfung, einen Ableger des gelehrten Schulwesens. Die Schüler, welche dem Kaufmannsstand, dem höheren Gewerbe oder der Kunst zustrebten, sollten nur noch die 2 untersten Lateinclassen durchmachen, und dann auf diesem Grund und Boden allerlei brauchbare und künftig nöthige Dinge betreiben. Der Entwurf zu dieser Anstalt, Kunstschule geheißen, stammt aus dem J. 1765; 8 Jahre hernach wurde sie eingeweiht und 1777 von Rath und Bürgerschaft einmüthig für immer unter hochobrigkeitlichen Schutz gestellt. Ein eigener Schulrath hatte die Oberleitung, derselbe besorgte auch die Anschaffung von Instrumenten, Maschinen, Modellen, Globen, Landkarten, Kupferstichen, Naturalien u. s. w. Der Lehrer waren es 8, nämlich 3 Professoren für die Zeichnungskunst, für die praktische Mathematik und für Geschichte, Geographie, Sittenlehre; 4 Lehrer für die Rechenkunst, die Schreibekunst, den Psalmen-Choralgesang und die Religion; dazu kam noch ein französischer Sprachmeister. Sie gaben ihren Unterricht durch alle 3 Classen. Die Fächer, unter welche die sämmtlichen 81 wöchentlichen Stunden vertheilt wurden, waren: Zeichnen, Baukunst, Geschichte der Künste, Mathematik, Rechnen, Geometrie, Buchhaltung, Naturgeschichte, Religion, Geschichte, politischer Katechismus, Geschichte der Stadt Zürich, allgemeine Geographie, schweizerische, Zeitunglesen, Französisch, Schreiben, Singen; da waren Gute und Böse in demselben Netze gefangen, nur das Kreuz des deutschen Unterrichts kannte diese polyhistorische Zeit noch nicht. Im übrigen scheint die Anstalt, eine Vorstudie zu den späteren Realgymnasien, wohl organisirt gewesen zu sein.

Nun auch das Wichtigste über die Schulbehörden, welche diesen Unterrichtsanstalten vorstanden, nämlich über den kleineren und über den größeren Schulrath Zürichs. Ersteres Collegium war eigentlich der Schuleonvent, letzteres die Oberschulbehörde. Jener hatte folgende Zusammensetzung: a) das geistliche Examinatorencollegium der Kirchen- und Schuldiener, welches in sich begriff: den Antistes der züricherischen Geistlichkeit, die 3 übrigen Stadtpfarrer, die beiden Archidiakonen, die 2 Professoren der Theologie, den prof. philos., den der griechischen Literatur, den prof. phys., den ludimoderator der carolinischen Schule; aus diesen zwölfen wurden der Rector magnificus (der eigentliche Schulherr) und der Prorector gewählt; b) alle Professoren am obern und untern Collegium, die 5 Diakonen der Stadtkirchen, der französische Pfarrer, der Inspector Alumnorum, der Provisor, der Präceptor der 3. lat. Classe. c) die übrigen Präceptoren, der Lehrer der Schreibekunst und der des Gesangs (alle

sub c aber nur mit dem voto deliberativo. Dieser Schulconvent, der seit 1662 aus seiner Mitte einen protokollführenden Actuar wählte, wohnte allen Examen bei, promovirte, verlieh Prämien, auch einige Stipendien und zog zur Strafe. Alle Abänderungen der Lehr- und Disciplinarordnung aber, die Herausgabe neuer Schulbücher u. a. konnte er nur vorberathen und hatte seine Anträge vor den großen Schulrath zu bringen. Dieser bestand außer dem älteren Bürgermeister (dem Rector magnificentissimus oder obersten Schulherrn), aus dem Obmann gemeiner (d. h. mehreren Ständen der Eidgenossenschaft gemeinschaftlicher) Klöster, den beiden Examinatoren vom kleinen Rath, den beiden Stiftspflegern vom kleinen Rath und den Mitgliedern sub a des kleinen Schulraths. Diese Oberschulbehörde faßte Beschlüsse über die Gutachten des Schulconvents oder beförderte die letzteren an die Raths- und Bürgerversammlung; außerdem kam ihr die Besetzung der erledigten größeren und kleineren Professorate zu. Aus der Schulordnung von 1603 ist schließlich noch auszuheben, daß der eigentliche Schulherr „soll fleißige und ernstliche Aufsicht führen über Lehrende und Lernende, auch über die Inspectoren und Visitatoren der Collegien und der Schulen. Auch soll er zu Zeiten selbst visitiren und alle Sachen so viel als möglich selbst erfahren."

Nach dieser Darstellung des Systems und der Organisation nun auch die Beleuchtung der Praxis, des thatsächlichen Verhalts. Hier bleiben freilich die Berichte hinter unsern Erwartungen zurück. Zwar hatten Zürichs gelehrte Schulen durchweg theologisch gebildete, folglich auch philosophisch und philologisch genugsam ausgerüstete, z. Th. berühmte Lehrer; in den Schulbehörden waren sie vertreten, allwo stets ein reger Sinn für die Blüte, „für die tägliche Aeufnung (Hebung), Mehrung und Besserung der Schule" herrschte, auch die Lehrmittel verbesserten sich, und dennoch weiß die Schulgeschichte dieses Zeitraums, bei keinerlei äußerlichem Zerfall, selten von einem fröhlichen und frischen Geisteshauch in ihnen, oder von irgend welcher erheblichen Fortbildung der Unterrichtsmethoden zu melden, oder auch von einem großen Schulmanne, der das Gymnasium in Zürich angesehen gemacht hätte. Diese Erscheinung in der Schulentwicklung weist uns auf die kirchliche zurück. Aehnlich wie in fast ganz Deutschland war in der Kirche und der Geistlichkeit Zürichs der Lebensquell der Reformation, das formale Princip des Selberforschens, nicht weit und nicht lange genug durchgedrungen, und hatte demzufolge auch auf den übrigen Geistesgebieten zu wenig neues Leben erzeugt. Dadurch geschah es, daß man, anstatt überall zu einer geistigen Selbständigkeit hinzustreben, in den Wissenschaften und in den Schulen bald wieder wie zuvor an überlieferte Auctoritäten und Methoden sich anklammerte. So wurde die classische Philologie in dem Colleg. human. allmählich von einer verkehrten Methode beherrscht, die alten Schriftsteller zu erklären, ja fiel sogar wieder in die alte vielfach geschmack- und geistlose, verdumpfende scholastische Lehrweise zurück, die in einer höchst mühsamen und durch durch unfreien Nachahmung gipfelte, d. h. wenn es wohl gieng, steife schulgelehrte Sammler, geduldige Compilatoren und blinde Nachbeter zog. Im Verlauf des 18. Jahrhunderts jedoch kam im Obergymnasium die Wendung zum Besseren. Der theologische Nerv und Zuschnitt schwächte sich ab unter kräftigeren philosophischen Einflüssen, der liberale Geist einer humanen Gelehrsamkeit durchwehte wieder die Literaturstudien, das Lateinschreiben, als das bildendere, gewann die Oberhand über das Lateinsprechen und man arbeitete mehr auf allgemeine wissenschaftliche Ausbildung hin. Zwei Namen sind es in dieser aufsteigenden Bewegung, welche vor andern dem Züricher theuer geworden sind: der Breitingers, der unter allen Professoren zuerst seine Schüler zu einem zweckmäßigen Studium der alten Classiker und zu höherer Geistescultur führte und ein Urheber wissenschaftlicher Erleuchtung wurde; sodann der des geistvollen Steinbrüchel, dessen philosophischer Unterricht die Ideen der Jugend klärte und die Gesichtspuncte berichtigte und dessen geschmackvolle Auslegung der griechischen und römischen Schriftsteller eine Menge Köpfe weckte und den classischen Studien gewann.

Welches war aber die Gestalt des Unterrichts in den unteren gelehrten Schulen?

Der Sprachunterricht der Anfänger sammelte und übte eine unzählige Menge specieller, willkürlich scheinender, auf die allgemeinen Grundsätze des Denkens und Sprechens nie zurückgeführter Regeln, womit man das Gedächtnis marterte und den Verstand betäubte. In den folgenden Classen setzte sich das Grammatisiren, das bloß passive Aufnehmen fort. Die Frucht jahrelanger harter Arbeit war eine taktfeste Geübtheit in den Grundsätzen und Regeln der niederen Grammatik, sammt einem mäßigen Vorrathe freilich mehrentheils geschmackloser Eleganzen. Obschon diese Schulen nun den Schülern das Materielle fest aneigneten, wurden sie doch von den philanthropinischen Gemüthern des 18. Jahrhunderts nicht mehr ansprechend gefunden. Daß man sie sofort für einige Zeit Realschulen nannte, schadete nicht; daß man reale und nationale Fächer auf den Stundenplan brachte, auch nicht, aber das war eine harte Prüfung und zog große Verluste nach sich, daß man bei verschlechterter Methode (indem man aus der Arbeit des Lernens ein Spiel machte) und bei haltloser Disciplin (welche mit Nothwendigkeit aus dem Alles bequem machen und der unvernünftigen Pflege des Ehrtriebes sich ergab), den Classen einen vervielfältigten Lehrstoff auflud. Nun wurde auch das genommen, was man zuvor Schätzbares gehabt hatte: die alten Sprachen, ohne Regeln gelernt, entbehrten für immer des Fundaments; in allen andern Fächern behielt man ein bischen und, was noch die schlimmste Herabminderung der früheren Resultate war, Zucht, Ordnung und Fleiß geriethen unter der Jugend in sichtbaren Verfall.

II. Die Volksschulen. Elementarschulen für die Kinder der mittleren Volksclassen, und zwar öffentliche und Hausschulen, welche die Anfangsgründe des Lesens und Schreibens lehrten, fanden sich lange vor der Reformation in der Stadt Zürich. Solche hielt, wer wollte, und auch Frauen gab es, welche Knaben wie Mädchen zur Lehre annahmen. Im allgemeinen wurde man mit den Eltern eins um den Lohn, doch erhielten, weil der Magistrat im Interesse der Stadt auf gute Schulung hielt, einige der Lehrer und Lehrerinnen ein obrigkeitliches Wartgeld und für die ärmsten Bürgerskinder wurde der Schullohn aus dem Almosen bezahlt. Die Reformatoren legten auch für diesen ausgedehntesten Theil des öffentlichen Unterrichts besseren Grund und Boden, der Magistrat ordnete in kräftiger Weise mit, und besonders durch die Bemühungen des hochverdienten Antistes Bullinger wurde die erste deutsche Schule den übrigen Lehranstalten beigefügt. 1586 wurde sie sodann in einem eigenen Gebäude untergebracht, in 3 Classen abgetheilt und jeder ein besonderes Gemach verschafft. Der erste der drei Schullehrer hatte freie Wohnung im Schulhause und alle eine anständige Besoldung Doch erst 1686 kam diese Schule nach außen und innen ganz in Ordnung. Ihre Art und ihren Standpunct lernen wir wohl am ehesten verstehen, wenn wir auf die Hauptabschnitte des Schulgesetzes einen raschen Blick werfen. Diese Schulmeister, heißt es dort, müßen etwas mehr können als die auf dem Lande. Sie müßen ihre Schüler durchaus in Zucht und Ordnung halten, Morgens und Abends für ein Schulgebet sorgen, sie am Samstag ordentlich in die Kinderpredigt führen und dann über die Predigt examiniren, den Katechismus in allen drei Classen Donnerstag und Samstag lehren und üben, an eben diesen Tagen auch fleißig Psalmen singen. In Cl. III. soll man alle Morgen und Abend 1 Capitel aus der Bibel, so der Jugend nützlich, lesen und stets in der Schule auch auf die Festzeiten der Kirche wohl vorbereiten. Sie sollen nicht gestatten, daß die Schüler zum Lesenlernen solche Bücher bringen, darin jesuitische und mönchische Fabeln, papistische Legenden, oder abergläubische und sectirische Dinge stehen, desgleichen nicht Lästerbüchlein, auch keine Buhllieder, weil man ja wohl Psalmen und Lobgesänge Gottes haben kann. Die Lehrer selber dürfen aber auch keinerlei Bücher ohne Wissen und Erlauben des Schulherren vorlesen, sollen jedoch, daß die Kinder darin lernen lesen, zurüsten ein Namenbüchlein (Buchstaben, Silben, Wörter und Namen) aus der h. Schrift, die h. 10 Gebote, die 12 Artikel des christlichen Glaubens, das h. Vaterunser, die Worte der h. Taufe und des Nachtmahls, den Katechismus und das sog. Zuchtbüchlein (geschrieben von guten Sitten der Jugend.) Die Schüler

sollen durch Vorschreiben wohl schreiben lernen, dazu nehme man schöne geistliche und nützliche Sprüche aus den Sprüchen Salomos, dem Prediger, dem N. Testament. Auch die Ueberschriften, Anfang und Beschluß von Briefen aller Art sollen geübt werden. Das Rechnen treibe man besonders in Cl. III., dort auch das Verständnis der Zeit, des Jahres und Calenders. Sodann gebe man den Schülern eine kurze Form an, wie man eine Rechnung stellen möchte. — Geschickte fähige Knaben sollen sie mit Vorwissen der Eltern in die lateinische Schule befördern. Den fleißigsten und geschicktesten im Lesen, Schreiben, Rechnen, Auswendigsagen und Psalmensingen giebt man im Examen kleine silberne Schulpfennige. Die Strafen sollen sie bescheidentlich und mit Vernunft vollziehen, und nicht mit Fäusten, Kopfstreichen oder Hin- und Herwerfen. Von unsern Gnädigen Herren sollen sie geschirmt werden gegen solche Eltern, die, so man ihre Kinder nach Verdienen straft, fechten, hauen und stechen wollen. Die Schule soll durch Aufseher jährlich 2 mal inspicirt und examinirt werden; dabei soll man des Schulmeisters Anliegen hören, sowie ihm auch Vorstellungen machen über das, was zur Besserung dienet.

Die beständige Oberaufsicht und Leitung dieser deutschen Stadtschule stand zunächst einem Fünfercollegium zu, das 2 Geistliche und 3 Weltliche in sich begriff, dem sich der jeweilige älteste Bürgermeister, der Antistes, der Pfarrer des Sprengels, der Obmann gemeiner Klöster (einer der vornehmsten Rathsherrn), und der erste Examinator der Kirchen und Schulen noch anschloßen. Von diesem Collegium gieng auch die Wahl der 3 Schullehrer aus, die Weltliche und Stadtbürger sein mußten.

Neben dieser öffentlichen deutschen Schule gab es in der Stadt noch Hausschulen, doch wurden nur 7 gestattet, entsprechend den Stadtquartieren. Die Hausschulmeister wurden gleichfalls vom obigen Schulherrencollegium gewählt, sowie ihm auch die Oberaufsicht, fleißiger Besuch und Abhaltung eines jährlichen Examens derselben oblag. Ja, den beiden Geistlichen wurde 1650 noch besonders vorgeschrieben, alle Vierteljahr eine Visitation vorzunehmen, die Würdigen zu promoviren, vor den 3 hohen Festen die Knaben zusammenzurufen und ihnen den Verstand des hohen Festes deutlich zu erklären, auch die älteren zum Genuß des hl. Abendmahls zu unterrichten. Ferner sollte man verhindern, daß die Knaben zu früh in die Schule oder aus derselben zu Handwerken kommen, und die Töchter zu Näherinnen. Eigentliche Winkelschulen duldeten die Magistrate nicht; ohne Vorwissen und Erlaubnis der Verordneten zur Schule durfte niemand Schule halten; auch wenn Guldenschreiber (Schreibmeister, welche Goldschriftinitialen machen lehrten) und Rechenmeister auf ihren Wanderungen in die Stadt kämen, hätte man sich genau nach ihnen zu erkundigen.

Gegen das Ende unseres Zeitraums wurde durch Heideggers und Breitingers Reorganisationen, im J. 1768, die Zahl der Hausschulen neuerdings auf 7 gesetzt, bestimmte Vorschriften für die Methode des Buchstabir-, Lese- und Schreibunterrichts und für die Schulstrafen erlassen, zum Aufsichtsamt nun auch die ältesten der Kirchengemeinde herbeigezogen und 1781 überhaupt eine erneuerte Schul- und Lehrordnung für die Haus- und deutschen Schulen der Stadt Zürich ausgegeben. Letztere bildeten damals 2 abgesonderte Anstalten, eine für die größere und eine für die kleinere Stadt, die aber in den Unterrichtsfächern, der Disciplin und den 2 Examen gleichgehalten waren und von wo aus auch die Promotion in die lateinische Schulen geschah. Seit 1787 sollte die Visitation durch „erfahrene und mit dem ganzen Schulsystem bekannte Männer" vorgenommen werden. Diese vom hohen Schulrath ernannten Visitatoren hatten auch die Männer zu examiniren, welche als Bewerber um erledigte Lehrstellen bei den deutschen Schulen auftraten, „also daß fürohin in denselben keine Succession (Aufrücken) mehr Platz haben soll." Außerdem wohnten sie (diese fachmäßigen Volksschulinspectoren von heute) den jährlichen Versammlungen der obersten Schulherren bei. — Die Züricher Waisenschule ist ein weiteres wesentliches Glied in der Reihe der städtischen Erziehungsanstalten. Auf Bitten der Geistlichkeit nämlich gründete die Stadt im J. 1637 ein Waisenhaus, doch nur

für verbürgerte Waisen. Im gleichen Hause, obschon ganz abgesondert, doch unter dem gleichen Vorsteher, richtete man aber aus ökonomischen Gründen ein Zucht- und Arbeitshaus ein für herumschweifende Bettler und aufgegriffenes lüderliches Gesindel, um zur Arbeit angehalten zu werden. Dieser pädagogische Jammer blieb, des harten Geldpunctes wegen, über ein Jahrhundert bestehen und erst von 1762—1771 wurde eine Trennung beider Häuser zu Stande gebracht. Unehelichen Kindern blieb das Waisenhaus verschlossen, nicht aber Waisen von der Landschaft, wenn ihre Eltern sich um das Vaterland verdient gemacht hatten. Die Schule hatte 2 Classen und wurde in der obern besonders auch Schreiben und Zeichnen tüchtig gefördert. Die Mädchen erhielten Anleitung zu den weiblichen Arbeiten, die Knaben trieben ebenfalls nützliche Handarbeit, sowie auch militärische Uebungen. Waren sie zu Lehrstellen entlassen, oder die Mädchen in Diensten untergebracht, so blieben sie doch unter der Aufsicht des Waisenvaters.

Dem Unterricht der Töchter aus vornehmeren Familien wurde im 16. Jahrhundert von Staatswegen noch keine Aufmerksamkeit geschenkt; für Töchterschulen, welche über die alltäglichen deutschen Volksschulen hinausgegangen wären, war die Zeit noch nicht gekommen. Folgte man doch noch lange im 17. Jahrhundert den Ansichten, von welchen der treuherzige Hochholtzer aus seiner Zeit berichtete und hatte man „des weiblichen Geschlechts wenig Rechnung" und vermeinte, „es sei nicht nothwendig, daß man viel Arbeit im Erziehen der Töchter anwende; man sollte sie lieber nicht in die Schule schicken, sondern still und verborgen zu Hause lassen; sie auch nicht schreiben und lesen lehren, sonst werden sie noch vorwitziger, als sie schon von Natur sind und lesen nur gerne die Dinge, die ihnen an züchtigem Wandel schädlich sind, als da sind schandliche Lieder, üppige Gedichte, Märlein von Buhlschaften, leichtfertige Sprüche und anderes; andere kommen durch das Lesen zu falscher Religion, Aberglauben, Götzendienst und verbotenen Teufelskünsten." Und doch hatte er selber schon hervorgehoben, „daß ja die Töchter tüchtige Hausfrauen und fromme Mütter werden sollen, und um so mehr Erziehung brauchten, als sie nach Gemüth und Verstand wandelbarer als die Knaben seien, nach allen Seiten beliebig hingeleitet werden mögen und leichtlich in große Sünden fallen. Auch Unterricht sollen sie genießen, weil sie als Erben des Reichs Gottes auch Erkenntnis der h. Schrift brauchten, was am kommlichsten durch Selbstlesen geschieht." Im 18. Jahrhundert erst besserten sich die Ansichten zu Gunsten der Mädchenerziehung; das Bedürfnis lag greifbarer vor, der Philanthropinismus hatte Geneigtheit gemacht; Zürich errichtete daher eine Töchterschule. Sie war das Werk des trefflichen Professor Usteri, der 1773 den Vorschlag dazu durch den Druck ausgehen ließ. Man nahm sich allgemein der Sache an, und sandte Beiträge, Vermächtnisse und jährliche Zuschüsse liefen ein, 1783 das reichliche Legat des für alles gute thätigen Bodmer. Die Anstalt nahm die Töchter mit dem 12. Jahr auf. Von Unterrichtsgegenständen wurden mit größerem Nachdruck als sonst betrieben: das Lesen, mit Aufmerksamkeit und Nachdenken, das Schreiben leserlich und schön; auch Conti, Quittungen, Briefe u. s. w. wurden abgeschrieben, und Rechnen, die 4 Species und der Dreisatz „in solchen Exempeln, woraus sie lernen können, was etwa zur Bestreitung einer Haushaltung vonnöthen ist, welches die Preise, die Maße und das Quantum der vorkommenden Sachen seie." Das Institut kam in obrigkeitlichen Schutz, blühte lange Zeit und fand in den andern Cantonen viel Nacheiferung. Die Oberaufsicht führten anfangs der Stifter, dessen Freunde und die Beförderer der Sache. Die Besoldung der 2 Lehrerinnen und auch die Bedürfnisse der Schule konnten aus ihren eigenen Einnahmen bestritten werden.

Die Landschulen folgten, noch mehr als die deutschen Schulen der Stadt, mit Nothwendigkeit aus der Einführung der Reformation. Konnte man doch durch sie allein das Evangelium bei den Landleuten und im häuslichen Kreise einbürgern und durch Schulbildung allein jetzt und künftig den auf dem Lande viel leichter einreißenden Irrthümern mit Erfolg entgegenarbeiten. Daher suchten die Obrigkeiten und die Geistlichen frühe schon Schulen einzurichten, wo wenigstens zur Winterzeit durch die

Diakonen und andere taugliche Männer im kleinen Katechismus und überhaupt in den Anfangsgründen des christlichen Glaubens fleißig und in gesetzmäßiger Ordnung unterrichtet wurde. Das mußte aber überall ohne obrigkeitlichen Zwang sich machen und dem Volke überlassen bleiben, sich den Lehrer zu bestellen. Weil Geldunterstützungen durch vermögende Leute, sowie von Seiten der Kirche und des Armenguts und der Obrigkeit nicht mangelten, so kam an manchen Orten der Unterricht in Gang. Geistige Weckung und sittlich religiöse Pflege that aber auf dem Lande ganz besonders in der 2. Hälfte des 16. Jahrhunderts noth. In einem Rathserkenntnis vom J. 1580 heißt es: „Es laufen überhaupt viele fremde Vaganten und Strölchlinge herum, die sich mehrentheils für Studenten, Schreiber und Schulmeister ausgeben und ihre Dienste anbieten; von denselben aber weiß man nicht, was es für eine Gestalt um sie habe und welcher Religion sie seien, oft Wiedertäufer, oft Schwenkfelder. Durch fremde unbekannte Schulmeister wird nicht selten allerlei Unrath unter den einfältigen Landleuten gesät, daraus dann viel Zerrüttung, Trennung und Aergernis, auch in den jungen Kinderherzen, erfolgt." Aus diesem Grunde durfte auch fortan ohne Vorwissen der Landvögte und der Pfarrer kein Fremder zu Schuldiensten angestellt werden. 1598 wurde dann die Anstellung der Schulmeister den Gemeinden entzogen und den Pfarrern sammt den Kirchenältesten amtlich aufgetragen, 1658 vollends den verordneten Examinatoren übergeben. Die Landschulordnung eben dieses Jahres und die folgende von 1719 fassen die Volksschule, wie sie es in der That und von Anfang war, ganz als Kind der Kirche und als Vorbereitung auf dieselbe auf, und den Schulmeister als Gehülfen des Pfarrers. Die von 1778 ordnet in allen Gemeinden des Landes gute und wohlbestellte Hauptschulen an und wo immer möglich, ist der Vorsinger und Sigristendienst mit dem an der Schule zu verbinden, besserer Bezahlung wegen. Die Winterschulen reichen von Martini bis 1. April. Sommerschule soll an allen Orten gehalten werden, wenigstens 2 mal wöchentlich, Ernte- und Herbstzeit ausgenommen. Ebenfalls sollen alle Gemeinden Repetirschulen einrichten für junge nicht mehr schulpflichtige Leute, und Winters am Samstag und Sonntag von einbrechender Nacht bis gegen 9 Uhr Fortbildungsschulen im Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen für die ältere Jugend. Doch hatte man hierbei für Zucht und Ehrbarkeit ganz besonders Sorge zu tragen. Die Einziehung des Schullohnes geschah durch einen Vorgesetzten oder Kirchenältesten, an den meisten Orten betrug er wöchentlich 1 Schilling, an einigen 2. Die Besoldung der Schulmeister floß gewöhnlich aus den Kirchengütern, oder auch aus milden Stiftungen. Scharfe Züchtigung darf nicht ohne Vorwissen und Rath der Pfarrer vorgenommen werden. Gutwillige Folgsamkeit und Ehrerbietigkeit gegen seinen Pfarrer, die Vorgesetzten und Kirchenältesten, sowie Untadelhaftigkeit seines eigenen Exempels und seiner Haushaltung wird vom Schulmeister erwartet und ihm andererseits nachdrücklicher Schutz verheißen gegen die Beleidigungen aller Undankbaren und Boshaften. Zur Heizung der Schule bringt jedes Kind täglich ein Scheit. — Der Pfarrer ist Localschulinspector. Aus der Schule kann nur entlassen werden, wer verständlich und fertig lesen, den Katechismus, einige Psalmen, biblische Sprüche, Gebete und geistliche Lieder auswendig kann. — Diese Schulordnung mußte alle 2 Jahre in der Kirche vor der ganzen Gemeine verlesen und durch eine besondere Predigt von den Pfarrern dem Volke insinuirt werden. Neben ihr bestand noch eine Lehrordnung, die alles enthielt, was der Lehrer zu beobachten hatte, um die Kinder bald und leicht im Lesen, Schreiben, Rechnen, Beten, Singen vorwärts zu bringen.

So viel von der Volksschulorganisation aus diesen 3 Jahrhunderten. Wie sah es aber in Wirklichkeit in diesen Schulen aus? vornemlich auf dem Lande? Die Antwort hierauf erhalten wir

C. im 3. Hauptabschnitt der Geschichte des Schulwesens, der von **1798—1830** sich erstreckt und die politischen Zeiträume der Helvetik, Mediation und Restauration in sich faßt.

Durch die französischen Revolutionsheere wurde die alte Eidgenossenschaft niedergeworfen und in Paris 1798 das schweizerische Staatenconglomerat in eine untheilbare helvetische Republik verwandelt. An die Stelle der 13 alten souveränen Regierungen trat eine Centralgewalt, welche die Gesammtheit der nunmehr einander politisch gleich gemachten 19 Cantone beherrschen sollte. So schön jedoch die neue Staatsform an sich war, so unvorbereitet kam sie über die Schweizer. Und wie tief war die Kluft zwischen den Verhältnissen und Zuständen in einem herrschenden oder auch in einem zugewandten Canton und denen in einer sogenannten gemeinen Herrschaft! Wie über die Maßen ungleich hoch stand die Scala der Bildung und der Bildungsbedürfnisse in der Ost- und in der Westschweiz, im deutschen und im romanischen Sprachgebiet, in der Ebene und in den Urcantonen! Kein Wunder, daß die neue Staatsform und mit ihr die oberste Staatsgewalt, das Directorium, in der Luft schwebte und die ganze helvetische Periode von 1798—1802 nach ihrer schönen Seite nur ein Ringen um ein Bild, halb Schatten und halb Ideal, war! Doch war dieses Ringen nicht ohne Nutzen und auch auf dem Felde des Erziehungswesens wurden edle Saatkörner zum Frommen zukünftiger Geschlechter in den Boden gelegt. Da nämlich die neue Staatsverfassung „die Aufklärung als eine der beiden Grundlagen des öffentlichen Wohls" bezeichnete und dem Staate die Leitung der gesammten schweizerischen Bildungsanstalten übertrug, so mußte ein Unterrichtsministerium für die ganze Schweiz geschaffen werden. Der Mann, der auf diesen Posten gestellt wurde und das Unmögliche möglich machen sollte, war ein hochherziger Patriot, Albert Stapfer aus Brugg im Aargau, Professor der Philosophie in Bern. Besser als die meisten damaligen Staatsmänner begriff er seine Zeit. Er kannte die Gefahren, in welchen sein Vaterland durch das erbitterte Ringen der alten zerfallenen Ordnung mit der neuen fremden schwebte. Deshalb wollte er sein Volk, das er feurig liebte, in den Stand setzen, die eben geschenkten Güter der Rechtsgleichheit und der Selbständigkeit im Innern sich wahrhaft anzueignen und zur wahren Wiedergeburt nationaler Größe zu gebrauchen. Dafür kannte er keine andere als geistige Mittel, und unter diesen keines, das sicherer zum Ziele führe, als eine wohlgeleitete, von den höchsten sittlichen Gesetzen beherrschte Erziehung und Bildung der Jugend. Was er nach dieser Seite hin in der Schweiz und in allen Cantonen vorfand, konnte ihm nicht genügen, und besonders lag die Arbeit an der ländlichen Jugend übel darnieder. Dies werden wir am deutlichsten sehen, wenn wir, Antwort gebend auf die oben gestellten Fragen, auf Grund der an das Unterrichtsministerium gerichteten Schreiben der Schulmeister zeigen, wie die Landschulen im Canton Zürich beim Eintritt Stapfers in sein Amt beschaffen waren. Von den 350—360 Schulen dieser Art hatten kaum 130 besondere Schulstuben und auch diese waren niedrig, finster und klein, voll Feuchtigkeit und dumpfer schlechter Luft. In mehr als 200 Gemeinden mußte der Lehrer in seiner Wohnstube Schule halten und der Unterricht daselbst von statten gehen, auch wenn die Familie ihre häuslichen Geschäfte daneben verrichtete oder noch Nachbarsleute mit dem Spinnrade auf Besuch kamen. Meistens wurde weder ein Miethzins für diese Stube gereicht, noch eine Vergütung für beschädigte Tische, Bänke und Fenster. Die Mehrzahl der Stellen war kärglich besoldet und brachte Herumätzung bei den Eltern der Schüler mit sich. Der wöchentliche Schullohn wurde sogar bei den Vermöglicheren nur ungerne flüssig. Auch sonst war der Schulmeister der Willkür der Eltern preisgegeben. Sie bestimmten, in welchem Jahr sie ihre Kinder in die Schule und aus derselben thun wollten; sie regierten den Unterricht und gaben dem Kinde dasjenige Buch zum Lesen oder Lesenlernen mit, das ihnen gefiel. Eine Eintheilung nach Classen war eine Unmöglichkeit. Das Buchstabenherbeten aus dem Namenbüchlein und das unendlich lang sich hinschleppende Buchstabiren sinnloser Silben oder übelgewählter Wörter füllte Jahr und Tag, das sinnlose und abstumpfende Memoriren und mühselige Schriftenmachen den größten Theil der übrigen Schulzeit aus. Allüberall nichts als eine trostlose Weise des Schulhaltens, die das Auge des Kindes niemals

helle, das Herz niemals fröhlich machte, und über die Maßen wäre es zu verwundern gewesen, wenn ein regelmäßiger Schulbesuch stattgefunden hätte. —

Forschen wir nun nach den Ursachen, die, trotz verhältnismäßig guter Schulorganisation und bei so vielen trefflichen Vorschriften, solch einen bösen Zustand herbeigeführt hatten. Vor allem ist da die althergebrachte geistige und sittliche Derbheit und Roheit anzuklagen, in der die Mehrzahl der ländlichen Familien dahinlebte, die die Kinder eben ins Haus brauchen hieß und die im 18. Jahrhundert in der Hauptsache nicht anders redete als zu Ende des 16. „Was haben", hieß es damals, nach Hochholtzers Bericht, „Lehrer, Prediger und Obrigkeit mich mit meinen Kindern zu meistern? Ich kann meine Kinder ziehen wie ich will." Wenn dann aber doch die Eltern sich hergeben, ihre Kinder in die Schule zu thun und man diese etwa wegen Bosheit und Ungezogenheit straft und das Kind dann heimkommt zu seinem „blinden Vater oder seiner närrischen Mutter, da erhebt sich ein groß Ungewitter. Da sucht der Vater Panzer und Harnisch hervor, hängt eine lange Schwinge an sich, will den Schulmeister lebendig fressen und stellt sich wie ein wildes Schwein, das zum dritten Mal im Hatz gewesen. Die Mutter hebt auch an, Schwefel und Pech ins Feuer zu schütten und betet wie ein Fuhrmann, der mit faulen Gurren fährt, und flucht dem Teufel ein Bein ab, darum, daß man ihrem Zärtlinge die Haut geschmirwet. Sie wollen nicht leiden, daß man ihre Kinder züchtige, aber nachher müßen sie oft sehen, wie sie vom Nachrichter gebunden und gezüchtigt werden, welches der wohlverdiente Lohn ist für die Verachtung der Schulen und der Kinderzucht." Eine andere Ursache finden wir in der Armut oder in der Gleichgültigkeit der Gemeinden. Letztere freilich scheint in dem Maße gewachsen zu sein, als, mit Verringerung der Gemeinde- und Familienrechte an die Schule, wie seit Ende des 16. Jahrhunderts der Fall war, diese zu einem von oben aufgedrungenen Uebel gemacht und zudem von den kirchlichen Behörden einseitig geleitet worden war. Die Hauptursache dieses Jahrhunderte langen Dahintreibens der Landschulen in dumpfem Mechanismus ohne jeglichen geistigen Fortschritt müßen wir jedoch in dem Umstande suchen, daß von der Reformation an nirgends im ganzen Canton und zu keiner Zeit je ein Lehrer in geregelter Weise für seinen Lehrerberuf ausgebildet worden war, und es überhaupt keinen Volksschullehrerstand gab. Sondern gelegentlich verläßt ein Mann seine Wollenfabrik oder seinen Webstuhl, ein anderer die Stadtwacht und Seilerwerkstätte, ein dritter gar „wegen bresthaften Beinen" seine Drillmeisterei und macht, weil der Schuldienst in seiner Gemeinde erledigt ist, auf das Zeugnis des Pfarrers und der Kirchenältesten hin, vor dem Examinatorencollegium in Zürich sein „Aegsamen durch Singen (einer bekannten Psalmenmelodie), Schreiben (einiger Zeilen), Läßen (einiger Linien), Auswendigbuchstabiren (eines größern Wortes) und Bäten (einiger Fragen aus dem Katechismus), auch Auß dem Verstand." Er hält die Probe aus und wird solchergestalt Lehrer. Da aber diese Leute alle nicht bloß bildungslos waren, sondern nicht selten verschrobene Naturen, hielten sie meistens starrsinnig am Althergebrachten fest, zeigten auch für Belehrungen aus dem Munde des Ortsgeistlichen oder Schulinspectors wenig Empfänglichkeit, und so konnten die Landschulen nicht anders als schlimm beschaffen sein.

Für diesen kläglichen Stand der Dinge im Canton Zürich (in den andern Cantonen war er aber noch viel kläglicher) sollte der Unterrichtsminister Abhülfe schaffen. Doch nicht durch weitere Gesetze und Verordnungen, auch nicht durch neue Lehrmittel, sondern mit Recht einzig und allein durch neue Lehrer sollte dies geschehen, durch Männer, die diesen Namen verdienten und Kenntnisse und Bildung für den Schulberuf sich erworben hätten. Nachdem er daher im Juli 1798 in dem Hauptorte jedes Cantons eine selbständige Schulbehörde, den Erziehungsrath, aus Geistlichen, Schulmännern und gebildeten Volksfreunden bestehend, sowie einen Schulinspector eingesetzt hatte, beide unter Oberleitung des Ministeriums ihres Amtes wartend, wollte er für jeden Canton ein Schullehrerseminar gründen. Aber wie wenig Gehör fanden seine Worte! Nir-

gends, weder im Volke noch bei den Statthaltern der Cantone oder den Machthabenden, eine Spur von Geneigtheit dafür; am wenigsten wollte man sich von dem Directorium in die Schulen reden lassen; nirgends überhaupt eine Theilnahme für die Angelegenheiten des öffentlichen Unterrichts; vor den andern harten Nöthen und Bedrängnissen jedes einzelnen Cantons mußten die Klagerufe der Schule verstummen. Nicht einmal in Zürich konnte der Minister Mittel zur Ausführung des Seminarplanes ausfindig machen lassen. Dennoch blieb der edle hingebende Mann unverdrossen. Er faßte nun, aber seiner Zeit wieder um mehr als ein halbes Jahrhundert vorauseilend, den großen Gedanken eines allgemeinen schweizerischen Schullehrerseminars. Indessen so klar er den darauf bezüglichen Plan darlegte und so beredt er ihn ins Licht setzte: im ganzen Directorium und wohl auch in den Räthen begriff nur er, „daß für Demokratien tüchtiger Schulunterricht allen unentbehrlich und daß die Sorge für die Volksbildung eine der ersten Pflichten einer demokratischen Regierung sei." Ja es waren seine Zeitgenossen an die engen cantonalen Interessen noch so ausschließlich gewöhnt, daß den meisten ein so allgemein dienendes Institut, wie ein helvetisches Seminar, geradezu als ein Hirngespinst erschien. Gleichwohl gab er die Hoffnung noch nicht auf. Pestalozzi zwar, den er zum Seminardirector ersehen, lehnte zunächst ab; auch der thurgauische Pfarrer Büel, ein tüchtiger Pädagog, schrak vor der Aufgabe bald wieder zurück. Dennoch fand Stapfer einen Mann für diesen Posten. Das war sein eigener Canzleidirector Fischer, früher Theologe, aber jeder Zeit voll lebendiger Theilnahme für die Volksschule und auch mit der deutschen nicht unbekannt. Voll Begeisterung zog derselbe im Juli 1799 im Schlosse zu Burgdorf, Ct. Bern, ein, wo die Anstalt ihren Sitz haben sollte. Sein Sinnen und Mühen, seine Entwürfe und persönlichen Opfer für die Sache zeigten sich jedoch nur zu bald als vergeblich. Nicht einmal Befreiung vom Militärdienst wollten gesetzgebende Räthe und Directorium für die Seminaristen bewilligen; die verstümmelten Vaterlandsvertheidiger möge er zum Eintritt bewegen; sein Plan sei überhaupt zu theuer und bei günstigeren Zeitumständen wolle der Staat etwa schon sein Institut übernehmen. Im März 1800 wies man aber den Entwurf zu einem helvetischen Seminar der Kosten wegen ganz zurück. Ein herber Schlag für beide der Volkserziehung so ergebene Männer! Wären nicht die Erziehungsräthe und Schulinspectoren vieler Cantone mit dem uneigennützigsten Eifer und mit Erfolg aufgetreten, hätten sie nicht zahllose Vorurtheile bekämpft und unendliche Schwierigkeiten überwunden, so wäre unter Stapfers Ministerium, trotz der besten Absichten und der aufopferndsten Thätigkeit desselben zunächst nichts erreicht worden. So aber blieben jene Behörden in den meisten Cantonen als Organe der Regierung, um die Ordnung und den Fortgang des Schulwesens zu überwachen und zu betreiben. Die Geldmittel vollends, die das Directorium seinem Unterrichtsminister gewährte, waren weniger als Abschlagszahlungen. Denn was er vom April 1798 bis Juni 1799 für kirchliche und Schulzwecke in der ganzen Schweiz erhielt, betrug 43,606 Francs. So zog sich Stapfer, der 2 Jahre zuvor mit so hoher Begeisterung in sein Amt getreten war, weil nutzlos geworden, nunmehr zurück, eine der edelsten Erscheinungen unter seinen Zeitgenossen, die edelste der Helvetik. Aber auch seinen Amtsnachfolgern Wild, May von Schadau, und zuletzt Domherr Mohr von Luzern, wurde bald klar, daß für ein Unterrichtsministerium in ihrem Vaterlande die Stunde noch nicht gekommen sei. Vom Staate sollte überhaupt nicht das Heil für die Volksschule kommen, sondern von Pestalozzi, von ihm die Erneuerung der Schule und die Schöpfung des Schullehrerstandes ausgehen. Zunächst freilich lagen die Anzeichen gar nicht so, als ob dieses neue Leben bald anfangen sollte; denn Pestalozzi und nach ihm Girard entfalteten zwar während der nun einziehenden Mediation und während des größten Theils der Restaurationsperiode ihre bedeutungsvolle Thätigkeit, konnten aber im Schweizerland höchstens da und dort größere pädagogische Regsamkeit erzeugen, nicht aber der Nation schon die neue Schule schenken. Die Hauptschuld dieser Verspätung fällt auf die tief einschneidenden politischen und socialen Umgestaltungen, welche die Schweiz

im ganzen und die meisten Cantone im einzelnen während dieser Decennien vollziehen mußten und welche die Schulsachen in den Hintergrund rückten. Wohin ein anderer großer Theil der Schuld fällt, wird Zürich uns lehren. Hier, in der Hauptstadt, hielt das Gymnasium, und mit ihm die andern lateinischen Schulen des Cantons, ziemlich entschieden fest an ihrer zuletzt aufgekommenen besseren Methode in den sprachlichen und literarischen Fächern; man drang auf tüchtiges Arbeiten bei den Zöglingen, auch nachdem die Organisation von 1802 „eine den Umständen mehr angepaßte, dem Bedürfnisse der Zeit und dem in der Bürgerschaft mehr sich kundgebenden Realismus entsprechende Einrichtung" geschaffen hatte. Pestalozzis Bestrebungen dagegen wurden nicht nach ihrem Werthe erkannt. Man schätzte zwar „den Edelsinn des Erfinders, seinen glühenden Eifer für das Wohl der Menschheit und die Uneigennützigkeit seiner Absichten." Aber daß Niederer und Genossen in überschwänglichen Prophezeihungen „von der Einführung der neuen Methode eine sittliche und intellectuelle Veredlung des gesammten Menschengeschlechts verhießen und zum wenigsten eine erstaunenswürdige Verminderung aller politischen, ökonomischen, moralischen und zum Theil auch physischen Uebel", das misfiel und machte mistrauisch. So kam es, daß sogar erleuchtete Männer in dem ganzen segensvollen Streben Pestalozzis oder doch in dem Treiben mancher seiner Anhänger oder Lobpreiser nur „einen thörichten Verbesserungseifer sahen, welcher das Gesunde heilen will und das Dauerhafte untergräbt, um es fester zu gründen." — In der Volksschule, besonders der ländlichen, dauerten ebenfalls die angeerbten Zustände fort, so jedoch, daß sie in Folge der politischen Erschütterungen hier in den regellosesten Lauf der Dinge, in auffallendste Gleichgültigkeit und Vernachlässigung ausarteten, wohl auch zu absichtlichem Darniederhalten geistiger Ausbildung sich gestalteten. Denn das Jahr 1803 hatte zwar eine neue Schulordnung, aber keine ausgiebige Fürsorge für eine zweckmäßig ausgebildete Lehrerschaft gebracht und Pestalozzis Methode fand auch hier bei der Mehrzahl der Geistlichen, die damals noch immer die Hauptpfleger der Primarschule waren, sowie beim Erziehungsrathe theils keine Beachtung, theils nur Duldung. Es blieb daher bis tief in die zwanziger Jahre hinein die Schule im alten Schlendrian stecken, und die Methode vor- oder antipestalozzisch. Endlich, als die Restauration schon in den letzten Zügen lag, konnten einsichtsvolle Volksfreunde den Jammer und die Schmach ihrer Landschulen nicht länger mit ansehen, und 1829 ließ Oberamtmann Hirzel in Knonau seine „Wünsche zur Verbesserung der Landschulen im Canton Zürich" laut werden. Was man von ihm über den Zustand des Unterrichtswesens erfuhr, war von niederschlagender Wirkung: die Ergebnisse des Unterrichts durchaus gering, die große Menge der Schulhäuser oder Locale untauglich, die Zahl durchaus unfähiger Lehrer sehr groß und trotzdem ungefähr 80 Schulstellen unbesetzt, weil niemand dem verachteten und jämmerlich bezahlten Geschäfte sich widmen wollte. Es war ersichtlichermaßen die höchste Zeit. Länger konnte man nicht hinter den deutschen Volksschulen des Nordens und des Südens zurückbleiben, wo Pestalozzi längst zum Segen eingekehrt war. Länger auch ließen sich in den Schweizercantonen die nach Erhebung ringenden Volkskräfte nicht unter aristokratischem oder patricischem Zwange halten. Die Jahre 1830 und 1831 kamen und mit ihnen trat in fast allen Cantonen die Demokratie siegreich auf den Plan, verschaffte sich Anerkennung bei einem großen Theile und errang Dauer und Bestand. Ist sie aber irgendwo in Wahrheit vorhanden und wird sie recht verstanden, so ruft sie alle Bürger auf und berechtigt alle, dem Vaterlande ihre Kräfte zu weihen, für die großen Interessen des Staates wie für die kleineren der Gemeinde Sinn und Verständnis und vorzugsweise auch Opferwilligkeit zu haben. Sie wird hingegen zur gefährlichsten Lüge, wo diese Einsicht und dieser Wille fehlt. Dies begriffen die politischen Vorkämpfer im Canton Zürich und veranlaßten deshalb jene Zehntausend, die den 22. Nov. 1830 in Uster die Rechtsgleichheit aller Züricher und die Volksherrschaft errangen, auch die Mittel zur Ausführung dieser Demokratie ins Auge zu fassen, d. h. eine durchgreifende Schulverbesserung zu verlangen. Sie allein werde das Volk zu einer heilsamen Ausübung seiner neuen Rechte

und Pflichten geschickt machen, durch sie allein werden die eben errungenen Güter auch allen erhalten bleiben. Die Nothwendigkeit einer „durchgreifenden Verbesserung der Volksschule und aller Unterrichtsanstalten“ stand von jetzt an mit flammender Schrift vor aller Augen geschrieben und eine nie gesehene Begeisterung für Bildungsangelegenheiten strömte durch den ganzen Canton hin. Ein allgemeiner Aufschwung des gesammten zürcherischen Schulwesens war die Folge. Wie im 16. Jahrhundert die kirchliche Befreiung die Gründung der allgemeinen Volksschule nach sich gezogen hatte, so knüpfte sich im 19. an den Sieg der Demokratie die Neubeseelung der Volksschule, die Gründung der neuen Volksschule mit einem neuen geistigen Leben.

D. **Das Schulwesen von 1831 an.** Bürgermeister Hirzel, das Haupt der neuen liberalen Regierung, die Professoren Keller, Orelli, Nägeli, Staatsanwalt Ulrich und besonders J. Th. Scherr, jene tiefeingreifende schulmännische Persönlichkeit, schufen im Vereine mit andern Schulfreunden schon im Laufe des J. 1832 ein neues Schulgesetz, eine große organisatoriche Leistung, welche den gesammten öffentlichen Unterricht umfaßte, aber vornehmlich Aufgabe und Organisation der neuen Volksschule feststellte. Die Kinder aller Volksclassen zu geistig thätigen, sittlich religiösen und bürgerlich brauchbaren Menschen zu erziehen, wurde ihr als Ziel gegeben; ihren besonderen, politisch-socialen Charakter erhielt sie, im Widerspruch mit der Ordnung von 1559, in der Befreiung von der Kirche und in ihrer Stellung unter die alleinige unmittelbare Obsorge der Staatsbehörden; die wesentlichsten Mittel aber, sie ins Leben zu rufen, fand man im ausnahmslosen Schulzwang, verbunden mit der strengen Ueberwachung des Schulbesuchs, in obligatorischen Lehrmitteln, in einem allgemeinen und wieder detaillirten verbindlichen Schulplan für alle und jede Primaranstalten des Cantons. Für das nothwendigste Erforderniß jedoch, eine neue Lehrerschaft, war man schon 1831 thätig gewesen und hatte die Schulsynode und das Schullehrerseminar in Küsnacht ins Leben gerufen. Erstere, auf culturpolitischem Boden eine fremde Erscheinung, vom Bürgermeister Hirzel angeregt, wurde vom §. 70 der Staatsverfassung von 1831 gefordert. Eine Consequenz des demokratischen Princips, wollte sie eine Repräsentation aller schulwissenschaftlichen und pädagogischen Interessen des Cantons sein mit der dreifachen Aufgabe: die Mittel zur Vervollkommnung des gesammten Erziehungswesens zu berathen, diesfällige Wünsche und Anträge an die Staatsbehörde gelangen zu lassen und die Lehrer zu treuer Ausübung ihres Berufs zu ermuntern. Dieses wichtige Element im neuen pädagogischen Systeme hatte weder legislatorische noch vollziehende Gewalt, stellte auch keine Behörde vor, sondern war nur die freilich sehr ungleichartige Gesammtheit aller Erzieher und Lehrer von den Universitäts- und Gymnasialprofessoren an bis zum geringsten aller Primarlehrer. Nichtsdestoweniger giengen manche Anregungen zur Verbesserung des Unterrichtswesens von ihr aus, der Verkehr mit begeisternden Schulfreunden hob viele Lehrer und zwar nicht bloß im Standesbewußtsein, sondern auch in ihrer beruflichen Tüchtigkeit und ein reges Leben drang von ihr aus durch den ganzen Lehrerstand. Sie führte auch ihren geheimen Grundgedanken, der Schule vollkommene Selbständigkeit neben der Kirche zu sichern, glücklich durch. Aber daß sie eine Selbstregierung des Schulwesens in sich schloß, thatsächlich der Schule sich bemeisterte, war ein Hinaustreten aus der richtigen Befugniß und deutete einen organischen Fehler in dem sonst sehr beachtenswerthen Institut an, dem später begegnet werden mußte. Die Primarlehrer für diese Schulsynode und die wohlbefähigten Lehrkräfte für die neue zürcherische Volksschule lieferte das Seminar in Küsnacht. 1832 auf den Grundlagen der neuen Zeit und zwar für Primar- und Secundarlehrer begonnen, und in die Hände Scherrs, des hervorragenden Meisters im Lehren, des für seinen Beruf feurig begeisterten Schulmannes und thatkräftigen Organisators, gelegt, wurde es der Mittelpunct der neuen Schule und der neuen Lehrerschaft. Von hier ergieng nach allen Puncten des Cantons eine beständige Strömung und Anregung und Scherr wurde in Wahrheit der Regenerator

der Züricher Volksschule. Obschon ein „Fremder“ (er ist 1801 in Hohenrechberg im Württembergischen geboren), hatte er doch während seiner Amtsthätigkeit als Oberlehrer am Blindeninstitut in Zürich die Hauptgebrechen des alten Schulwesens scharf erkannt und entfaltete nun als Director des Seminars demgemäß seine höchst bedeutende Wirksamkeit. Zunächst galt sie dem, was am meisten in den Volksschulen mangelte, der Methode, und sein Absehen gieng dahin, eine wirklich bildende Methode im elementaren Unterricht des Sprechens, Schreibens und Lesens zu gewinnen, damit so ein tüchtiger Grund in der Ausbildung der geistigen Kräfte gelegt werde. Sodann erweiterte er den geistigen Unterrichtsstoff für die oberen Classen durch elementare Darstellung der Realien. Diesen Zweck, Volksschulreform durch Einführung einer bildenden Methode und der Realien, verfolgte er sowohl in seinem Unterricht im Seminar als auch in der Ausarbeitung seiner Lehrmittel und da er durch jenen seinen Zöglingen über die Hauptstücke ihrer erziehlichen Thätigkeit die längst entbehrte Klarheit brachte, und durch diese den Lehrern im Amt jene förderlichen Hülfsmittel reichte, mit denen die züricherische Primarschule zu so anerkennenswerthen Resultaten gelangte, so ist es nicht verwunderlich, daß fast ausnahmslos alle, die seinen begeisternden Unterricht oder seine Lehrmittel empfiengen, dankbare Verehrer und ergebenste Anhänger wurden. An neuen Lehrmitteln wurden aber von 1833—1839 in die Volksschule eingeführt folgende 19 Stücke: a) religiöse Spruchbüchlein, Liederbüchlein, biblische Geschichte; b) sprachliche: Tabellenwerk, erstes Lesebuch, Grammatik, poetisches Lesebüchlein; c) mathematische: Schulbuch zur Zahlenlehre, Formen- und Größenlehre; d) realistische: allgemeine und vaterländische Geschichte, Karte des Cantons, der Schweiz, Europas, Geographie, Naturgeschichte, Naturlehre; e) artistische: Schulgesangbuch, Vorlagen zum Schönschreiben und ebensolche zum Zeichnen. Man sieht, daß es an Unterrichtsstoffen nicht mangelte, sowie daß das Neue Testament durch seine Abwesenheit glänzte. Für jedes Fach und jeden Cursus in demselben enthielten diese Leitfäden nur den Lernstoff; bei der Abfassung war sehr häufig elementare mit compendiöser Darstellung verwechselt und vertauscht worden und so waren die Schulbüchlein trockene Auszüge, populär-wissenschaftliche Abrisse geworden. Die Veranschaulichung und die Frische, das Verständnis und den gemüthlichen Reiz hatte der Lehrer herbeizubringen durch sein Geschick im Erklären, Durchfragen und Einüben, im Verbinden und Erweitern. Die Schwierigkeiten dieser Sachlage, glaubte man, werde und müße die Schule überwinden können und so lautete es 1836 in einem Triumphgesang: „Die nicht genug zu rühmende Elementarsprachbildung bringt die Kinder der züricherischen Volksschule in 2 Jahren weiter, als sie oft in Deutschland in 7—8 Jahren kommen. Sie liefert Verstandesentwicklung als Grundlage der späteren Sprach-, Zahl- und Formenlehre und dann des Realienunterrichts. Die deutsche Schule ist in der Theorie und in der Organisation weit überflügelt!“

Beschauen wir uns nun auch etliche Hauptzüge der äußeren Neugestaltung des Primarschulwesens. Die Behörde theilte 1832 den Canton in 11 Schulbezirke oder Capitel, mit 162 Schulkreisen, welche 376 Schulgemeinden mit 429 Lehrstellen enthielten. Sämmtliche Schulen wurden geprüft, die untauglichsten Lehrer, eine bedeutende Zahl, mit Ruhgehalten entlassen, andere zu Ergänzungscursen einberufen. 1834 richtete man in jedem Bezirk eine Primarschule als Musterschule ein. Ihre Aufgabe war, den zugehörigen Schulen das Bild einer guten Schuleinrichtung darzubieten sowohl in Betreff des zweckmäßigen Abtheilens der Schüler und deren gleichzeitiger Beschäftigung, als des richtigen Gebrauchs der Lehrmittel und Handhabung guter Schulzucht. Die Lehrer mit der Note „bedingt fähig“ und die Schulcandidaten des Bezirks waren verpflichtet, sie jährlich 2 ganze oder 4 halbe Tage lang zu besuchen. Für jeden Schulbezirk waren ferner Conferenzen eingeführt. Es fanden deren 4 im Jahre statt und ihr Zweck war die Fortbildung der Lehrer. Die Directoren aller Conferenzen versammelten sich jährlich einmal unter dem Vorsitz des Seminardirectors, um den Gang der Conferenzen für das nächste Jahr vorzuberathen. 1836 kam das Seminargesetz zu Stande.

Der Eintritt der Zöglinge geschah nach dem 15. Jahr, der künftige Primarlehrer hatte 2—3, der Secundarlehrer mindestens 3 Jahre Bildungszeit nöthig, für ihn war der Unterricht im Französischen obligatorisch. Die Seminaristen bildeten 3 Classen. Der Unterricht war unentgeltlich; der Staat reichte 2400 Frcs. jährlicher Stipendien, verpflichtete aber die unterstützten zu 2 Jahren Schuldienst. Mit der Anstalt stunden 2 Musterschulen in Verbindung. Der Director steht unter der Oberaufsicht des Erziehungsraths, die Seminaraufsichtsbehörde ist aus 7, vom Erziehungsrath auf 4 Jahre gewählten Mitgliedern zusammengesetzt und der Director berathendes Mitglied derselben. Diese gedrängte Ausführung dessen, was die neue Regierung und die Männer der neuen Zeit in wenigen Jahren für die Volksschule thaten, legt jedenfalls sattsam davon Zeugnis ab, daß sie mit viel Eifer und mit Kraft und Einsicht ihrer Aufgabe nachgiengen und unendlich großen Fleiß zeigten. Vermittelst der festen Organisation, welche sie der Schule schufen, gewann dieses neue Institut in der That immer größeres Vertrauen bei allen Freunden der liberalen Richtung. Durch die Presse suchte man ihr tüchtige Männer aus allen Ständen als Glieder der Schulpflegen zuzuführen und diese thaten wiederum alles, um ihr das Vertrauen des Volkes zu sichern. So entsprachen ihr nun auch die Gemeinden mit einer allgemeinen Opferwilligkeit. Abgesehen von der beträchtlichen „Aeufnung" der Gemeindeschulgüter wurden von 1833—1838 73 neue Schulhäuser aufgeführt, mit einem durchschnittlichen Aufwand von 13—14,000 Fr., woran der Staat jedesmal nur mit $^1/_8$ betheiligt war. Die Schulgehalte sah man erhöhen, die Lehrer in ihren Rechten besser schützen und die Achtung vor dem Stande sich mehren. 1836 gab es deshalb bloß noch 12—16 Stellen, für welche die Behörde nicht sorgen konnte, und nur noch ungefähr 40 unbefähigte Lehrer auf den alten Posten. Man blickte mit Stolz auf das gedeihende Werk, obschon die Gegner von dem Gesange: Und siehe, es war alles sehr gut! nichts hören wollten. Groß war auch die Rührung der Eltern und der begeisterten Schulpfleger bei den ersten öffentlichen Prüfungen, groß die Theilnahme an allen Festen der Jugend aus der blühenden Volksschule wie aus den Mittelschulen. Kurz, alles, was Schule und Lehrer und Volksbildungsanstalt hieß, war und wurde von der Woge der aufgeregten Zeit und der Volksgunst in eine stolze Höhe gehoben.

Doch das Unglück schreitet schnell. Nach mancherlei Anläufen von seiten der conservativen Partei kam das J. 1839, und im September fegte der Putsch die Regierung von 1831 weg. Der Zorn der Gegner galt aber besonders auch der neuen Schule. Gegen diesen „frisch aufschießenden Baum allgemeiner Menschenbildung, den die Liberalen gepflanzt und viele hochmüthige Leute begossen," hatten die Sieger ein paar kräftige Hiebe zu führen. Waren doch seit etlichen Jahren viele wuchtige Einwürfe gegen die neue Schule geschleudert worden: gegen ihre Lostrennung von der Kirche, die in der That bei vielen aufs Haar wie ein Abfall von derselben oder wie eine Feindschaft gegen dieselbe aussah; gegen die neue Lehrerschaft, die den Pfarrer aus der Schule hinausdrängte, die aus einer Untergebenen des geistlichen Standes eine Rivalin geworden war; gegen die einseitige Verstandesrichtung der Lehrer und der Schüler, die bei ersteren zu oft in radicalen Dünkel oder platte Aufklärerei ausgeartet habe. Nun man das Heft in Händen hatte, mußten diese Hiebe geführt und eine Schulreorganisation ins Werk gesetzt werden. Diese Zeit der Reaction, d. h. der Ernüchterung, Revision und Rectification, obschon bis 1846 dauernd, konnte doch dem Schulwesen so hinderlich nicht werden, als die Gegner behaupteten, dazu war die Schule schon zu fest eingewurzelt im Herzen des Zürchervolks. Heute, nach 30 Jahren, scheint sie weniger ein verwüstender Sturm gewesen zu sein, als vielmehr ein reinigendes Gewitter mit befruchtendem Regen, allerdings auch etlichen Erdschlipfen. Das Grundbestreben der Reaction in Schulsachen gieng aber dahin — (und dadurch erwies sie sich wohl demokratischer als die liberale und radicale gestürzte Regierung, welche den religiösen Interessen des Volkes doch viel zu wenig Gerechtigkeit hatte widerfahren lassen und auch die Bildungsbedürfnisse desselben überschätzt hatte), — die Schule wieder in Einklang mit der Kirche zu

bringen. Zwar gab man der ersteren schließlich im ganzen Recht, daß sie sich der Bevormundung und einseitigen Beaufsichtigung durch letztere entzogen hatte, von ihr nicht mehr beschützt und ihr nicht mehr unterworfen sein wollte, um ihrer eigenen Aufgabe ungehemmt leben zu können. Aber daß in der Hitze des Kampfes (und Kampf mußte sein, weil eben die Kirche ihre berechtigte Mitwirkung bei der Jugenderziehung durch die Schule nicht verleugnen konnte), aus dem gesuchten Nebeneinander und statt des durchaus nothwendigen friedlichen Miteinander ein feindlicher Gegensatz beider Berechtigten sich ausgebildet hatte, das beklagte man und das sollte für die Zukunft gebessert werden. Eine heilsame Entwicklung der Schule erwartete die neue Erziehungsbehörde nur davon, daß sie echte Religiosität zur Grundlage nehme und, Familie wie Kirche in ihren Rechten anerkennend, in Gemeinschaft mit ihnen an ihrer Bildungsaufgabe arbeite. Auf Grund dieses Programms legte das neue Schulregiment, wie es nicht anders konnte, seine Hand zuerst an das Seminar; der Quell, aus dem die Wasser der radicalen Strömung floßen, mußte abgeleitet oder verstopft werden. Scherr aber, von der Natur nicht zum friedlichen Vermittler gebildet und von jeher gewöhnt, seinen offenen und geheimen Feinden, und ihrer waren es allmählich viele geworden, mit rascher schwertscharfer Rede entgegenzutreten, hielt nach wie vor standhaft zu der gestürzten liberalen Partei. Um daher das Seminar reorganisiren zu können, mußte man durchaus des Directors los werden, und um dies möglich zu machen (er war auf Lebenszeit angestellt), mußte man die Anstalt aufheben. Dies geschah. Mit dem so gewaltsam entfernten fand man sich später durch Geldentschädigungen ab. Das Seminar richtete man, jedoch mit einem Convict, wieder ein, mit dem Auftrage, die Seminarbildung richtiger anzulegen, und vornehmlich dem christlichen Glauben neben den Schulwissenschaften Raum und Entfaltung zu gönnen. In die Volksschule sodann führte man 1840 das Neue Testament und den Katechismus als Lehrmittel für die Classen von 9—12 Jahren ein, vollzog also wiederum „einen Rückschritt" in den Augen der Liberalen, gegen welchen sich weitaus die Mehrheit der Lehrerschaft und eine sehr zahlreiche Volksversammlung erklärte, weil „durch gedankenloses Plappern über unverständliche Dinge das innere Leben der Schule am meisten leide", wie die Erziehungsbehörde „überhaupt die Pädagogik in der Kirche und Religion ertränken wolle." Die Schule solle eben den Religionsunterricht selber geben. Um aber der Lehrerschaft die blendende Idee der Autonomie, die viele irre geleitet, zu nehmen, gab man auch der Schulsynode durch das Gesetz vom 13. Juni 1841 eine andere Einrichtung. Von jetzt an sollte sie die jährliche Generalconferenz der Primar-, Secundar-, Seminarlehrer und Conferenzdirectoren sein zur Förderung in der Berufsbildung und zur Vervollkommnung des Volksschulwesens. Die Verhandlungen gliederten sich in a) Vortrag über einen Gegenstand aus dem Volksschulgebiete; b) Discussion hierüber; c) Bericht über die Arbeiten der Conferenzen; d) Berathung von Wünschen und Vorschlägen an die Staatsbehörde. Die Synode stand unter Aufsicht und Leitung des Erziehungsrathes, der auch Präsident und Vicepräsidenten wählte. Am Tage vor der Synode werden durch die Prosynode sämmtliche Geschäfte vorherberathen. Ueber diesen ärgsten Rückschritt ergiengen viele harte Worte wegen „Vormundschaft und lächerlicher Bevogtigung der Lehrer." Allerdings aus der Schulsynode war nun eine Schullehrersynode geworden, weil die Lehrer der höheren Anstalten nicht mehr mitthun mußten. Aber nun in ihr bloß noch eine Fortbildungsanstalt der Volksschullehrer zu sehen, dazu hatte man kein Recht. Sie hatte ferner „an Unterordnung" gewonnen, d. h. war richtiger eingefügt worden in den ganzen Staatsorganismus; aber mußte sie deshalb ein serviles Werkzeug im Dienste der Regierungspartei sein? — An dieses Gesetz über die Schulsynode schloß sich das über die Fortbildung der Lehrer durch Conferenzen. In jedem Schulbezirk forderte es jährlich deren 4, und waren solche obligatorisch für alle Primar- und Secundarlehrer desselben. Praktische Lehrübungen, Besprechung von schriftlichen Aufsätzen über Gegenstände des Volksschulwesens und Vornahme von Wahlen für

die Synode und für die Bezirksschulpflege sollten diese Conferenztage füllen. Auch die oberste Leitung der Conferenzen stand dem Erziehungsrathe zu. — So folgten freilich einschränkende Verordnungen, reducirende Maßnahmen seitens der conservativen Regierung in ansehnlicher Menge, aber, wie gesagt, ohne den Entwicklungsgang der Schule selber im großen und ganzen wesentlich zu hemmen oder zu schädigen. Auch die offenbaren Ueberschreitungen des Maßes und des Rechts, die manchem Reactionär zur Last gelegt wurden, sammt der Verkleinerungs- und Verdächtigungssucht, um Schule und Lehrer beim Volke in Miscredit zu bringen, konnte keinen dauernden Nachtheil hervorrufen. Die neue Schule, der Geist der dreißiger Jahre überhaupt, war so tief ins Volk eingedrungen, daß die Schule von neuem der Schild aller Freisinnigen wurde, sowie ihre von oben misliebig angesehene Lehrerschaft allmählich wieder sehr an Einfluß gewann, ja daß jener Geist sogar im J. 1846 die Männer „der Glaubensperiode“ zwang, die Regierung wieder in die Hände der Liberalen zu geben.

Das neue Schulregiment versäumte nicht, im Geiste der Begründer der neuen Schule dem entschiedensten „Fortschritte“ wieder Bahn zu brechen. Sogleich wurde die Schulsynode wieder „zweckmäßiger“ gestaltet und seit 1849 wählte sie sogar zwei Mitglieder in den Erziehungsrath, jedoch unter Vorbehalt der Bestätigung durch den Großen Rath. Die Conferenzen, nun Capitelsversammlungen geheißen, erhielten ebenfalls eine Machterweiterung, insofern ihnen das Recht zuerkannt wurde, die Einführung oder Abänderung der Primarlehrmittel zu begutachten. Jedes Capitel wählt seine Vorsteherschaft selbst auf 2 Jahre und zwar durch geheimes absolutes Mehr, erstattet auch einen jährlichen Bericht über seine Thätigkeit an die Schulsynode und den Erziehungsrath. Nächstdem sorgte die Regierung eifrig für Besoldungsaufbesserung der Primarlehrer, verbesserte viele Lehrmittel, richtete am Seminar eine Uebungsschule ein, und hatte bei diesen wie verwandten Bemühungen vornehmlich im Auge, einen gründlich gebildeten selbständigen Lehrerstand, und eine mit allen nöthigen Lehrmitteln ausgestattete, durch den ganzen Canton gleichmäßig organisirte Volksschule zu schaffen. Auf dieser Bahn der entschiedenen Hebung der Schulen und der Lehrer gelangte man zu dem trefflichen Schulgesetze von 1859 und auf ihr schritt die Schule noch ein Jahrzehent weiter ohne nennenswerthen Anstoß fort. Zwar fehlte nach wie vor das eigentliche studienräthliche Fachcollegium in den obersten Behörden, desgleichen ein ständiges Schulinspectorat, bekleidet von gediegenen Fachmännern. Aber da die Schulen allen als lebendiges und werthes Eigenthum wie der einzelnen Gemeinde so der Staatsbürger überhaupt gefühlt werden und zudem die Lehrer selbst aller Orten das größte Interesse an der zeitgemäßen Fortentwicklung aller Bildungsanstalten bethätigen, so machten sich obige Mängel weniger fühlbar und es vergieng kein Jahr, ohne daß es etliche Steine in den allgemeinen Bau des Erziehungswesens einfügte. Von diesen nennen wir zuerst die Ausdehnung der Seminarzeit in Küsnacht auf 4 Jahre, um den sehr angewachsenen Unterrichtsstoff mit wirklichem Nutzen für die Geistesbildung durcharbeiten zu können; sodann die obligatorische Einführung des Violinspiels, desgleichen der Waffenübungen in den dortigen Lehrplan. Ferner wurde der Aufenthalt im Seminarconvicte frei gegeben, was die erfreuliche Folge hatte, daß nun die guten Zöglinge von selber hineingiengen, um zu beweisen, daß man in demselben nicht „befangen, unpraktisch und heuchlerisch“ werden müße, wie die Gegner behaupten. Für die weitere Ausbildung der Secundarlehrer und andrer Candidaten des mittleren Unterrichts richtete man am Polytechnicum einen besonderen 2jährigen Cursus von Vorlesungen ein. Noch andre Lücken im Bildungs- und Prüfungswesen, auch auf der humanistischen Seite, scheinen ins Auge gefaßt zu sein und mögen ausgefüllt werden, ohne daß man das Seminar in der Universität und dem Polytechnicum aufgehen läßt und Hand anlegt an die Ausführung des durch und durch unpraktischen Gedankens gleicher Schul- und Universitätsstudien für den Geistlichen, den Gymnasialprofessor, den Secundar- und Primarlehrer, sintemal eben alle „wissenschaftlich gebildete Volkslehrer“ sein müßen. — Freiwillige Sonntags- und Fortbildungsschulen für Handwerker erfahren fast

von Jahr zu Jahr mehr Unterstützung und suchen den Schaden zu verringern, den das frühe Verlassen der Alltagsschule erzeugt. Die Mädchenarbeitsschulen, von Frauenvereinen geleitet, überwacht und unterstützt, werden immer zahlreicher besucht und vom Volke als Fortschritt und Wohlthat erkannt. Das Jahr 1865 brachte Dr. Fahrners Schrift: Das Kind und der Schultisch, und dadurch eine ebenso schätzbare als weithin dringende Anregung zur Verbesserung der Schultische. Das Jahr 1869 endlich scheint freilich auf dieser Bahn fortschrittlicher Entwicklung einige Steine des Aergernisses und Hindernisses anbringen zu wollen, sofern der durch eine ins maßlose zielende demokratische Volkserregung geschaffene „Verfassungsrath" trotz einer kräftigen Eingabe der Abgeordneten sämmtlicher 11 Schulcapitel um Aufrechterhaltung der ganzen gegenwärtigen Schulorganisation wesentliche Aenderungen in den Schulbehörden beabsichtigt, die Synode und Schulcapitel fallen lassen will und jedenfalls an die Stelle der seitherigen lebenslänglichen Anstellung sämmtlicher Lehrer, die der Universität allein ausgenommen, eine Erneuerungswahl von 6 zu 6 Jahren setzt, wenn nämlich die Mehrheit der Stimmberechtigten eine solche verlangt. Mag man nun auch die Lehrergehalte andrerseits erhöhen, wie man will, um den Verlust der Lebenslänglichkeit und Pensionsberechtigung auszugleichen, die Lage der Lehrer wird ökonomisch eine viel ungünstigere werden. Den nächsten Rückschlag dieser in Wahrheit noch viel mehr schul- als lehrerfeindlichen Maßregel werden wir darin erblicken, daß sich von jetzt an dem Lehrerberuf tüchtige Begabungen noch viel häufiger entziehen werden, was die Schulen des Cantons, und das ist die andere Wirkung, in nicht zu ferner Zeit werden schmerzlich empfinden müßen. Doch hoffen wir, daß bessere Einsicht in Bälde den Sieg über Leidenschaft und Irrthum davontrage.

II. Beschreibung des jetzigen Standes.

1. Die Schulbehörden. An der Spitze des gesammten Schulwesens steht gesetzgebend und vollziehend, leitend und überwachend, der Erziehungsrath, ein Collegium von 7 Mitgliedern. 2 derselben werden durch Wahl der Schulsynode aus dem niedern und höheren Lehrerstande genommen, 4 andere werden vom Großen Rath gewählt, das siebente, ein Mitglied der Staatsregierung, führt den Vorsitz und erstattet als Erziehungsdirector auch den jährlichen Bericht über das Schulwesen des Cantons. In jedem der 11 Schulbezirke befindet sich eine Bezirksschulpflege, die mindestens 9 Mitglieder, darunter 3 von der Bezirkslehrerschaft gewählte Lehrer, zählt. Sie wählt sich ihren Vorsitzenden selbst aus ihrer Mitte, theilt jedem Mitgliede eine Anzahl Primar- und Secundarschulen zur Beaufsichtigung, Berathung und Ueberwachung zu und liefert jährlich einen Bericht an den Erziehungsrath. Weitere Aufsichtsbehörden sind die Secundarschulpflegen und endlich die Gemeindsschulpflegen. Letztere sind die Primarschulräthe der Kirchengemeinden; der Ortsgeistliche ist von Amts wegen Vorsitzender, und es liegt diesem Collegium ob, nicht bloß die jährliche Prüfung vorzunehmen und Lehrer und Schule zu beaufsichtigen, sondern beide letztere auch zu unterstützen. Die Verrichtungen all dieser Schulräthe von der Schulpflege an bis in den Erziehungsrath hinein geschehen unentgeltlich, doch wird den Auswärtigen Reiseentschädigung gereicht.

2. Die Schulen sind hier, wie durch die ganze Eidgenossenschaft, entweder Gemeinde- oder Bezirks- oder Cantonssache. Die Gemeindeschule, jetzt die Grundlage und Elementarstufe aller andern, findet sich überall; die Bezirks- oder Secundarschule vornehmlich in den größeren Cantonen; ebendaselbst Cantonsschulen d. h. meistens humanistische und realistische Kreishauptschulen. a) Die Gemeindeschule, Primarschule. Sie gliedert sich in 3 Stufen von je 3 Jahrescursen. Die unterste Stufe, die Elementarschule, dient den 6—9jährigen Kleinen, die mittlere, die Realschule, nimmt die 9—12jährigen auf und beide Stufen bilden zusammen die Alltagsschule, die demnach aus 6 Jahrescursen besteht und im ersten mit 18—20 wöchentlichen Stunden, im 2. und 3. mit 21—24, im 4—6. mit 24—27 ausgestattet ist. Die dritte Stufe ist die Ergänzungsschule. Lehrplan der Elementarschule. 1) Reli-

gion. Cl. I: Erweckung bestimmterer religiös sittlicher Gefühle; Cl. II: ebenso, dazu noch Entwicklung der einfachsten Begriffe von Gott, unsrem Verhältnis zu ihm u. s. w.; Cl. III: Fortsetzung. In I—III veranschaulicht sich die Lehre durch einfache Erzählungen aus dem christlichen Leben, welche der Lehrer mündlich vorträgt, dann bespricht und aneignen läßt. Im Anschluß daran werden Verse und einige religiöse Liedchen auswendig gelernt. 2) Sprachunterricht. Cl. I: 1. Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen an Gegenständen der kindlichen Umgebung; deutliches Nachsprechen, Gewöhnen an die richtigen Sprachformen; nur einfache Aussagesätzchen. Daneben gehen her 2. besondere Vorübungen zum Lesen: Uebungen des Gehörs und der Sprachorgane im reinen Erzeugen der Selbst- und Mitlaute, der An- und Auslaute, der Silben, der Wörter, im Zerlegen der Wörter in Silben und Laute; sowie Vorübungen zum Schreiben, indem man die verschiedenen Arten von Linien ziehen lehrt und dabei vornehmlich auch an richtige Hand- und Körperhaltung gewöhnen will. Jetzt tritt erst der Schreibleseunterricht auf, der auch in der zweiten Hälfte des Schuljahrs noch das große Alphabet erreicht und gegen Ende des Semesters das, was die Denk- und Sprechübungen an Sätzchen hervorgebracht, zu Schreibleseübungen benützt. Cl. II: 1. Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen. Benennung und Beschreibung von Gegenständen im Garten, Feld und Wald, Pflanzen und Thiere mit ihren Eigenschaften und Thätigkeiten; immer angesichts der Gegenstände oder doch guter Abbildungen; weitere Formen des einfachen Satzes. 2. Lesen und Schreiben. a) Aufschreiben der Namen dieser Gegenstände, sowie der einfachen Sätzchen; b) Schreiben, theils nach Vorlagen, theils nach dem Vorsprecher; c) Lesen, Uebergang zur Druckschrift. Cl. III: 1. Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen. Das ganze Dorf, die Felder, Anhöhen, Gewässer, Himmelsgegenden und die meisten hieher bezüglichen menschlichen Beschäftigungen; die einfacheren Formen des zusammengesetzten Satzes. 2. Lesen und Schreiben. a) Aufschreiben des Inhalts vorausgegangener Sprechübungen, mit genauer Nachbildung der dabei geübten Sprachformen; b) c) Lesen und Schreiben einfacher Beschreibungen, Erzählungen, kurzer Gedichte, welche sich an den Inhalt von 1 anschließen. 3) Rechenunterricht. Cl. I: Veranschaulichung der Zahlbegriffe von 1—10; Erweiterung des Zahlenraums bis 100, Begriff des Zehners; darin Zu- und Wegzählen mit 1—5; endlich Wiederholung aller Uebungen mit Ziffern. Cl. II: Zu- und Wegzählen mit 5—10; Erweiterung bis 200, Veranschaulichung der Hunderter, Uebergang zum Vervielfachen und Entvielfachen. Cl. III: Letztere mit 1—10 im Zahlenraum bis 100, das Einmaleins fest einprägen; Zahlenraum bis 1000. In den 3 Classen werden die gemachten Uebungen nicht nur in benannten Zahlen wiederholt, sondern es wird das Gelernte auch zur Lösung ganz einfacher eingekleideter Aufgaben benützt. 4) Schreiben, auf Papier und als Kunstfach, tritt erst in Cl. III auf. Zuerst Einübung der Schriftelemente, dann der kleinen Buchstaben; dazu dienen anfangs horizontal- und schieflinige Netze, nachher bloß horizontallinige, zuletzt bloße Doppellinien. 5) Zeichnen in Cl. III: Uebungen der Richtungen, Distanzen, Winkel, Dreiecke, Vierecke, sammt Anwendungen in einfachsten Umrissen; überall Vorzeichnung des Lehrers an der Wandtafel. 6) Singen. Cl. II: einfache Liedchen nach dem Gehör; Gehör- und Taktübungen. Cl. III: Gehörübungen im Umfang von 5 Tönen; stufenweise, dann sprungweise Folge; Bezeichnung der Töne mit Ziffern; Uebungen im Unterscheiden, Bezeichnen und Treffen der Töne; Zwei- und Dreitakt; das Nämliche im Umfang von 6 Tönen; Notenkenntnis; Liedchen. 7) Turnen. In allen 3 Cl. die elementarsten Ordnungs- und Freiübungen, dann die ersten Uebungen im Hoch- und Weitspringen; mannigfache Spiele.

Lehrplan der Realschule. 1) Religion. Cl. IV: Die wichtigsten Personen und Thatsachen aus dem alten Testament in einer Reihe von Bildern; Cl. V: Erzählungen aus dem Leben Jesu; Cl. VI: Ausführliche Betrachtung von Gleichnissen und Aussprüchen Jesu. In diesen Classen wird eine mäßige Anzahl Sprüche und Lieder auswendig gelernt. 2) Deutsche Sprache. Cl. IV: a) Lesen und Erklären theils der für

dieses Schuljahr bestimmten realistischen Belehrungen aus Geographie, Geschichte und Naturkunde, theils sich daran anschließender allgemeinerer, auch poetischer Lesestücke; b) Sprachlehre. Die Grundverhältnisse des einfachen Satzes; die Wortarten und -formen, die dabei verwendet werden; alles in bestimmt ausgesprochenen Regeln und nach einer Sammlung von Mustersätzen; c) schriftlicher Ausdruck: kurze Beschreibungen, Erzählungen, durch Umbildung eines Lesestücks und durch Reproducirung. Cl. V: a) Lesen und Erklären wie in IV; b) Sprachlehre. Fortsetzung; dabei wird dem Fürwort, dem Attribut, der Flexion des Adjectivs besondere Aufmerksamkeit geschenkt; c) schriftlicher Ausdruck wie in IV, doch vornehmlich selbständige Umbildungen eines Lesestücks, ohne eigene Abfassungen auf Grund des behandelten realistischen Unterrichtsstoffs oder von selbst unmittelbar Erlebtem auszuschließen. Cl. VI: a) Lesen und Erklären wie seither; b) Sprachlehre: die Grundverhältnisse des zusammengesetzten Satzes; Weiteres vom Zeitwort, Bindewort; c) schriftlicher Ausdruck: Außer verschiedenartigen Beschreibungen und Erzählungen im Umfange des realistischen Unterrichts, auch einfache Charakteristiken, Vergleichungen, Betrachtungen im Anschlusse an Lesestücke oder anderen Unterricht; Darstellung von Erlebtem, auch in Kinderbriefen. 3) Rechnen. Cl. IV: Die 4 Species bis zum Entvielfachen im Zahlenraum von 10000 mit 2stelligen Zahlen. Cl. V: Die 4 Species mit größeren einfach oder mehrfach benannten Zahlen; Erklärung der Bruchform, Zu- und Wegzählen gleichnamiger Brüche; Ver- und Entvielfachen von Brüchen durch ganze Zahlen. Cl. VI: Fortsetzung, aber nicht Abschluß der Bruchlehre. In allen 3 Classen vielfache mündliche und schriftliche Lösung eingekleideter, leicht überschaulicher Aufgaben. 4) Geometrie. Cl. IV: Die verschiedenen Raumelemente, Körper, Flächen, Linien, Vergleichung gerader Linien mit einander, Uebung in deren bestimmter Ausmessung; Unterscheidung, Vergleichung, Messung der verschiedenen Arten der Winkel. Cl. V: Nebenwinkel und Scheitelwinkel; die Arten des Dreiecks nach Seiten und Winkeln. Auffassung der Parallellinien; Bildung der Vierecke. Cl. VI: Vergleichung verschiedener Rechtecke in Hinsicht ihrer Größe; die gesetzlichen Quadratmaße; Ausmessung und Berechnung von Rechteck, Dreieck, Viereck und Vieleck. Der Unterricht in den Realien geschieht an der Hand von realistischen Lesestücken des Sprachbuchs. In den deutschen Stunden haben diese Stücke bloß sprachliche Behandlung erfahren, jetzt handelt es sich um sachliche Belehrung, um Mittheilung positiver Kenntnisse. Der Unterricht in den Realien erscheint als unmittelbare Fortsetzung der Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen der Elementarschule. 5) Geographie. Cl. IV: Anschließend an die geographische Betrachtung des Schulorts in Cl. III handelt es sich nunmehr um Erzielung einer möglichst sicheren und vielseitigen Vorstellung vom Canton Zürich; dabei zugleich Anleitung, die Landkarte zu lesen. Cl. V: Geographische Betrachtung der Schweiz nach Land und Leuten, mit Hervorhebung geschichtlich merkwürdiger Orte. Cl. VI: Gestalt der Erde, Bestimmungen der Lage eines Ortes durch das Gradnetz, die Vertheilung von Land und Meer, ausführliche Darstellung von Europa. 6) Geschichte. Cl. IV: Erzählungen aus der Schweizergeschichte bis zur Schlacht bei Näfels; Cl. V: bis in die Zeiten vor der Reformation; Cl. VI: Anschauliche Bilder aus der allgemeinen alten und mittleren Geschichte. 7) Naturkunde. Cl. V: Auswahl ausgeführter Bilder aus dem Thier- und aus dem Pflanzenreich; Cl. V: Dazu auch aus dem Mineralreiche; Cl. VI: Fortsetzung und Rückblick, um eine ordnende Uebersicht über die 3 Reiche zu gewinnen. 8) Schreiben. Cl. IV: Einübung der großen Buchstaben, in Doppellinien; Cl. V: Große und kleine Buchstaben in Sätzen, und auf einfachen Linien; die Ziffern, die kleinen lateinischen Buchstaben. Cl. VI: Die großen lateinischen Buchstaben und Wiederholung beider Schriften. 9) Zeichnen. Cl. IV: Ein- und mehrmaliges Verlängern gegebener gerader Linien, ebenso Theilen; rechtwinkelige Netze, mannigfache netzförmige Figuren; (Einführung von Hülfs- und von Abstandslinien); einfache geradlinige Figuren mit bestimmten Höhen- und Breitenverhältnissen. Anfangs unmittelbares Vorzeichnen des Lehrers an der Wandtafel, dann Vorlagen, dann Vorn-

ansicht wirklicher Gegenstände. Jede Zeichnung in der Regel zuerst auf der Schiefertafel, nachher ein- oder mehrmal auf das Papier. Cl. V: Fortsetzung mit geradlinigen Figuren; Kreisbogen verschieden nach Weite und Richtung, mannigfache Bogengebilde. Cl. VI: Fortsetzung mit krummlinigen Figuren; symmetrische Zusammenstellung gewißer Grundformen in 2 oder mehr Richtungen, mit Anwendung auf die Darstellung gewerblicher Gegenstände; Anfänge der flachen Ornamentik. 10) Singen. Cl. IV: Uebungen in der ganzen Tonleiter, Taktübungen in $^4/_4$ Takt, Uebung im Lesen einstimmiger Lieder. Cl. V: Erweiterung der Tonleiter; rhythmische Uebungen, Einführung des $^6/_8$ Takts, des Violinschlüssels, des zweistimmigen Satzes. Cl. VI: Einführung der Tonnamen, der Ganz- und Halbtöne. In jeder Classe beständige Anwendung des Gelernten im Singen von Liedern. 11) Turnen. In allen 3 Classen 1. Ordnungsübungen, besonders die schwierigeren Gang-, Lauf- und Hüpfarten, die Richtungsveränderungen durch Drehen und Schwenken. 2. Freiübungen, in reicherer Zusammensetzung als früher und mannigfach verbunden mit den Ordnungsübungen. 3. Springen, Fortsetzung und Steigerung im Hoch- und Weitsprung. 4. mannigfache Spiele; wo es die Umstände erlauben, besonders mit den Knaben, Hang-, Stemm- und Klimmübungen, am Barren, horizontaler Leiter, Reck, schiefen und senkrechten Stangen, und, besonders mit den Mädchen, weitere Uebungen im kurzen und langen Schwungseil.

Sämmtlicher Unterricht der Alltagsschule wird classenweise ertheilt, auch giebt der specielle Lectionsplan, den die Gemeindsschulpflege mit den betreffenden Lehrern entwirft und den die Bezirksschulpflege genehmigt, genau an, in welcher Ordnung und mit welchem Fach an jedem Tag und in jeder Schulstunde die einzelnen Classen, entweder vom Lehrer unterrichtet oder mit Selbstbeschäftigung versehen werden. Natürlich ist unter Umständen auch Zusammenlegen von Classen gestattet.

Fragen wir nun, ehe wir von der 3. Stufe der Primarschule Kenntnis nehmen, wie sich die beiden ersten in Wirklichkeit darstellen, so zeigt es sich, daß die Elementarstufe, auf welcher der Unterrichtsstoff auf ein zuträgliches Maß beschränkt ist, durch den ganzen Canton sehr befriedigende, zum Theil vortreffliche Leistungen aufweist. Sie wird allgemein und freudig als die relativ beste anerkannt und ist ein Gegenstand der Vorliebe bei der Mehrzahl der Lehrer und der Schulpflegen. Die Realstufe genießt weniger Gunst und Glück, obschon die Lehrerschaft auch hier mit großem Eifer an der Lösung ihrer Aufgabe steht. Diese aber ist entschieden für viele Schulen zu groß. Da kommen für den aus der obersten Elementarclasse tretenden, 9—10jährigen Schüler auf einmal Geschichte, Geographie, Naturkunde, Grammatik, Formenlehre mit einer überwältigenden Masse neuer Begriffe und neuer Formen. Dieser vielartige Zuwachs erzeugt nothwendigerweise Verwirrung und Ermüdung bei den Mittelbegabten, Schlimmeres bei den Schwachen und so fühlen sie sich bald außer Stands, den sich häufenden Realienstoff zu verarbeiten, und schließlich schwinden auch die Errungenschaften der Elementarstufe mehr und mehr zusammen. Die Schwierigkeiten zu überwinden, welche den Realienunterricht überhaupt begleiten, ist keine leichte Sache; und je mehr die Methode, besonders in unteren Classen, das Grundgesetz der Veranschaulichung umgeht, desto geringer der Erfolg. Desgleichen ob der Lehrer sich zu wissenschaftlich systematischer Darstellung des Materials versteige, oder ob er sich im Detail verliere, beidemal ist seine Mühe vergeblich, weil er seine jungen Zuhörer weder zu den verlangten positiven Kenntnissen noch zum erforderlichen Wachsthum und Erstarken der Geisteskräfte geführt hat.

Hier also, an der Realstufe von Zürichs Primarschulen, werden erfahrene Schulmänner der jetzigen oder einer späteren Zeit ihre bessernde Hand anzulegen und eine so ermäßigte Aufgabe zu stellen haben, daß sie von der großen Mehrzahl der Schulen in einer richtigen Methode, d. h. mit Nutzen für die geistige Ausbildung gelöst werden kann.

Das wird ein um so nothwendigeres und verdienstlicheres Werk werden, da gegenwärtig noch nahezu $^4/_5$ der Primarschüler mit dem vollendeten 12. Jahr, also in der

Zeit der größten Bildungsfähigkeit, aus der Alltagsschule entlassen werden und in die Ergänzungsschule übertreten, d. h. nur am Dienstag und Donnerstag Vormittag noch, für zusammen 8 Stunden, den Unterricht besuchen. Hier ist nach landeskundiger Erfahrung die schwächste Stelle im Primarschulwesen des Cantons, ein bedrohlicher Uebelstand, und doch will das Gesetz durch diese Ergänzungsschule etwaige Uebelstände der früheren Schulstufen geheilt wissen. Diese letzte Stufe der Volksschule soll nämlich von 12—15. J. in 3 Jahrescursen eine Ausbesserung und Ergänzung des in Religion, Deutsch, Rechnen, Geometrie, Geographie, Geschichte, Physik, Gesundheitslehre, Singen Gelernten und eine Vermittlung mit dem praktischen Leben bringen. Die Aufgabe ist sehr zweckmäßig; aber wie vermöchte sie ein Primarlehrer zu lösen, und wenn es der frischeste wäre, an 2, sage zwei rasch vorübereilenden Vormittagen der Woche und mit Schülern, deren Sinnen und Denken um so tiefer in ihren beruflichen Geschäften steckt, je näher sie ans Ende der Schulzeit rücken? welche Lust und Elasticität für die Schulfächer vielfach eingebüßt haben und denen dieser Schulbesuch nur wie ein lästiger Frohndienst erscheint? Was diese Schulstufe in früheren Jahrzehnten, wenn es gut gieng, war, eine etwas armselige Repetiranstalt, eben das ist sie in günstigen Fällen auch beim neuen Schulgesetz. Der Lehrer preist sich glücklich, wenn es im 2. und 3. Jahrescurse bei seinen Schülern besonders in den Realien noch etwas zu wiederholen und aufzufrischen giebt, zum Ergänzen kommt es nur in Ausnahmefällen. Im Durchschnitt repräsentirt daher diese Schule den Stillstand, oder den Rückschritt von dem im 12. Jahr Erreichten. Soll sie aufhören, ein verlorener Posten zu sein und des Zürcherischen Primarschulwesens Werthschätzung erheblich zu verringern, so muß sie auf irgend eine Weise umgestaltet, aber jedenfalls so eingerichtet werden, daß sie ihren Namen rechtfertigt, insofern nachhaltig auf Unterricht und Erziehung der jungen Leute eingewirkt werden kann. Ist dieser große Schritt zum Guten geschehen, so werden gewiß zu den schon bestehenden Fortbildungsschulen für die Handwerksclassen auch solche für die ackerbauende Bevölkerung in Aufnahme kommen und Ersprießliches leisten.*)

b) Die Secundarschule. Wer in sie eintreten will, muß die 6 Classen der Primarschule durchlaufen haben und empfängt in Wahrheit hier die Befestigung und Erweiterung des zuvor Gelernten, welche die jetzige Ergänzungsschule unmöglich reichen kann, um dann entweder ins berufliche Leben oder in eine höhere Unterrichtsanstalt überzutreten. Der Unterricht ist auf 3 Jahrescurse berechnet, doch soll jeder Jahrgang so viel als möglich ein abschließendes Ganzes bilden. Die Fächer und die zu erreichenden Ziele bringen diese Schulen den süddeutschen (württembergischen) Realschulen mit 2 Lehrern sehr nahe; nur berücksichtigen jene die Naturkunde mehr und das Zeichnen viel weniger als diese. Der Fächer sind es 13 und dürfen ihnen in einem Curse höchstens 34 Wochenstunden gewidmet werden; nämlich: Religion (auch noch Memoriren von Katechismussprüchen und Gesangbuchliedern) 2 Std.; Deutsch (Sprachkunde und Sprachübung) 6; Französisch 6; Arithmetik, Geometrie (auch praktische) zusammen 6—7; Geographie, Geschichte (auch Erklärung der gegenwärtigen Bundesverfassung) zusammen 5; Naturgeschichte 1 Jahr lang, im 2. und 3. Jahre Naturlehre und das Elementarste aus der unorganischen und organischen Chemie, zusammen 3; Schreiben, Zeichnen, Singen, zusammen 6—7; dazu kommt noch wenigstens 2 mal wöchentlich das Turnen (die Ordnungsübungen bis zu ihrer Anwendung in der Bataillonsschule) 1½—3 Std. Alle Fächer sind obligatorisch; doch können die Mädchen von der Geometrie freigemacht werden, um ihnen den Besuch der Arbeitsschule zu ermöglichen. Die Secundarschulen trennen nämlich nur selten nach Geschlechtern, die Primarschulen gar nicht. — Die Secundarschulpflege entwirft mit den Lehrern den Lectionsplan; gewöhnlich kommen, das Turnen abgerechnet, 30 Wochenstunden für den Schüler heraus, für den einzelnen Lehrer gilt aber 33 als das äußerste. Wie schon erwähnt, dient die Secundarschule einem gan-

*) Vgl. d. Art. Schulzwang S. 397 Anmerkung. D. Red.

zen Kreis von Gemeinden und wird überall als ein geschätzter Besitz gut gepflegt. Der Schulort sorgt für das Schulgebäude, dessen Ausstattung, Heizung und Reinigung. Manche dieser Anstalten stehen in verdienten Ehren. So die Knabensecundarschule der Stadt Zürich, die in blühendem Zustande sich befindet, und vielfach der Cantonsschule vorgezogen wurde, weil der Schüler nach 3—4jährigem Besuche eine tüchtige Vorbereitung aufs Berufsleben erreicht hat. Das Classensystem herrscht vor und nur für Französisch, Englisch (in den oberen Classen) Zeichnen, Singen sind Fachlehrer vorhanden. Die Mädchensecundarschule der Stadt wächst ebenfalls stark, und hat wie die Knaben- und Töchtersecundarschule in Neumünster bei Zürich und die in Winterthur einen guten Namen.

Auf 2 Puncte richtet sich gegenwärtig das Bestreben der Schulfreunde im Canton. Erstens dahin, daß die Secundarschulen zugänglicher und besuchter werden; mit den ungefähr 21 % der Alltagsschüler, welche aus der Realschule in die Secundarschule übertreten, sind sie mit Recht nicht zufriedengestellt. Zum andern sollen diese Anstalten immer allgemeiner auch der höheren Ausbildung der Töchter dienstbar werden; eine folgenreiche Auffassung dieser Schulen, welche nicht bloß durch die ganze Schweiz, sondern auch in Deutschland alle Anerkennung und Beförderung verdient. Man findet, daß durch Privatanstalten für die Mädchen nicht gut gesorgt ist. Beschränkt in ihren Mitteln, von keinem öffentlichen Ansehen unterstützt, durch mancherlei Hindernisse in Unterricht und Disciplin gehemmt, haben sie einen schweren Stand und können sichere Erfolge nicht verbürgen. Bessere allgemeine und bessere berufliche Ausbildung braucht aber unsere Zeit durchaus für die Mädchen und dies mit jedem Tage mehr, da glücklicherweise der Kreis der weiblichen Berufsarten sich fast von Tag zu Tag erweitert, da Handel und Industrie, Verkehrsanstalten und Schule und andre Lebensgebiete sich ihnen immer häufiger aufthun, und ihnen die glückliche Aussicht eröffnen, selbständige Existenzen sich schaffen zu können. Um aber die hiezu erforderlichen Kenntnisse und Arbeitskräfte zu erlangen müßen sie durch tüchtige Schulbildung ihre Talente und ihre Intelligenz entfalten und das eben kann durch den Besuch der Secundarschule geschehen. Bis jetzt besteht die Bevölkerung dieser Anstalten im ganzen Canton zu ungefähr 28 % aus Mädchen; und die Erfahrung zeigt, daß bei tüchtiger Leitung der Schule Knaben und Mädchen vom 13—16. Jahre ohne Schaden gemeinsam unterrichtet werden können.

c) Die Cantonsschule. Im J. 1833 auf der Basis des städtischen Gymnasiums und der realistischen Schule gegründet, und seit 1842 in ihrem jetzigen ausnehmend schönen Gebäude auf einem ansteigenden Hügel, besteht sie aus einer realistischen und einer humanistischen Hälfte. Diese schließt sich in Betreff des Alters und der Vorkenntnisse ihrer Anfänger an die letzte Classe der Realstufe der Primarschule an, jene setzt seit kurzem die Secundarschule voraus. 1. Das Gymnasium theilt sich in ein unteres und ein oberes ab. Das untere bietet für das 12te—16te Lebensjahr 4 Curse mit zusammen höchstens 131 Std.; die Fächer sind die bekannten, ohne Naturkunde, aber auch ohne Kalligraphie; das obere besteht aus 3 Jahrescursen mit höchstens 116 Std. wöchentlich; unter den Fächern erscheinen die Naturwissenschaften, nicht aber Zeichnen und Englisch. Daß die Regierung hier meistens eine glänzende Lehrerschaft sammelt (man denke an Kaspar v. Orelli, Fäsi, Hermann Sauppe, Baiter, Raabe, Oswald Heer, Albert Mousson, die in den vierziger Jahren nebeneinander arbeiteten), gereicht dem Canton weithin zu großem Ruhm. Für classische Studien ist aber trotzdem der Sinn in diesem gewerbfleißigen Canton wenig entwickelt, und gar von einem Andrange zu dem Gymnasialunterricht und in ihm zu den idealen, rein wissenschaftlichen Berufsarten wohl nur ausnahmsweise einmal etwas vermerkt worden. Daher sind auch die Classen wenig zahlreich und kann an einzelnen Vorzügliches geleistet werden. Zum Unterschied von der Mehrzahl der deutschen Gymnasien werden Mathematik, Naturwissenschaften und Französisch in Zürich etwas mehr gepflegt, Latein und Griechisch nicht unerheblich weniger. Durch alle 7 Classen der Anstalt hindurch kommen dem Deutschen wöchentlich 23 Std.

zu, dem Lateinischen 52, der Mathematik 26, dem Griechischen 6 Jahre lang zusammen 42 Std., dem Französischen 5 Jahre lang 21. Einer der Professoren des unteren Gymnasiums wird zum Prorector dieser Abtheilung gewählt, der ganzen Anstalt steht der vom Erziehungsrath auf 2 Jahre aus dem Obergymnasium gewählte Rector vor. Die Besoldung der Professoren richtet sich nach der Zahl der wöchentlichen Stunden und nach der Taxation der Fächer. In der ersten Besoldungsclasse stehen Religion, Sprachen, Geschichte, Philosophie, Mathematik; in der zweiten die Naturwissenschaften; in der dritten Singen u. s. w. Unter die Lehrer mit Fächern erster und zweiter Classe wird nach der Stundenzahl auch die Hälfte der Schulgelder vertheilt. Sämmtliche Lehrer der Anstalt bilden den Convent, derselbe hat außer den gebräuchlichen Befugnissen und Pflichten besonders auch Gutachten abzugeben. 2. Die Industrieschule, oder nach der deutschen Bezeichnung, höhere Bürgerschule ohne Latein, theilte sich bis vor wenig Jahren ebenfalls in eine untere und obere ab. Die untere diente in ihren 3 einjährigen Cursen, ohne Naturlehre und ohne Englisch, mehr der allgemeinen Schulbildung, war eine Secundarschule von Seiten des Cantons. Im Herbst 1867 hat man sie, in Betracht, daß die Stadtgemeinde eine vorzügliche Secundarschule geschaffen, fallen lassen und nur für schwächere Abiturienten aus den Secundarschulen eine Vorbereitungsclasse für die obere Industrieschule eingerichtet. — In dieser Abtheilung herrscht, wie im Gymnasium, das Fachsystem vor und nicht selten werden auch hier unter der Lehrerschaft Größen ersten Rangs, wie z. B. Redtenbacher, getroffen. Die Schule bereitet theils für das Polytechnikum vor, theils giebt man eine rationelle Fachbildung, um unmittelbar in eine industrielle oder commercielle Berufsthätigkeit eintreten zu können. Unter den Fächern erscheint neben dem Englischen auch Italienisch, neben dem kaufmännischen Rechnen Buchhaltung und Waarenkunde, neben dem Freihand- und geometrischen Zeichnen auch technisches. Der Lehrerconvent hat den Studienplan und die jeweilig erwählten Fächer des Einzelnen zu bestätigen. Es scheint aber, diese Schule streife wie so viele ihrer Schwestern an eine und dieselbe Klippe, daß nämlich für allgemeine Geistesbildung und Geisteskräftigung noch immer nicht das Erforderliche geschieht. Die Gruppirung nach den Fachschulen des Polytechnikums tritt zu frühe auf und die Rücksicht auf Fachstudien macht sich zu stark geltend. Der Erziehungsrath wählt, der Regierungsrath bestätigt die Lehrer. Für die Besoldungsverhältnisse gelten dieselben Vorschriften wie im Gymnasium, nur sind statt der dortigen 3 Classen hier 4 aufgestellt. — Jede Abtheilung der Cantonsschule steht unter einer besonderen Aufsichtscommission.

Nachdem wir gesehen, welche Lehranstalten von Cantons wegen in der Hauptstadt für den mittleren Unterricht ins Leben gerufen worden, ist es Pflicht noch anzufügen, daß im nämlichen Canton auch eine Gemeinde und zwar für sich allein und aus eigenen Mitteln 2 ähnliche Anstalten wie der Canton geschaffen hat und unterhält. Dieser Ruhm kommt dem kleinen, ebenso bildungsfreundlichen als reichen Winterthur zu. An großartigen Leistungen im Schulwesen (schon im J. 1842 verwendete die Stadt jährlich gegen 24,000 Fs. auf die Bildung der Jugend; 1859 schon 69,896 Fs.; heute, bei ungefähr 6560 Einwohnern, für den höheren Unterricht allein über 80,000 Fs.), sei es durch Erbauung prächtiger und zweckmäßiger Schulhäuser oder durch Reichung ansehnlicher Lehrerbesoldungen, kommt ihm wohl nur Basel gleich. Neben einer 3classigen Secundarschule für Knaben und einer 4classigen für Mädchen besitzt nämlich Winterthur noch ein Gymnasium und eine Industrieschule. Die Oberleitung dieser 4 Anstalten, die höheren Stadtschulen geheißen, kommt einem Schulrathe zu, den die Bürgergemeinde wählt. Letztere nimmt auf schulräthlichen Vorschlag die Wahl der Lehrer, die Festsetzung des Budgets u. s. w. vor; dem Schulrath und Gemeinderath steht die Wahl des Rectors, der beiden Prorectoren und ähnliches zu. — Das Gymnasium entspricht in seiner Classen- und Fächereinrichtung dem in Zürich; die Industrieschule hat aber 7 Classen. Für beide Anstalten wurden immer tüchtige Kräfte erlesen und, da die Gemeinden überhaupt, besonders zu Gunsten ausgezeichneter Lehrer, immer großmüthiger handeln als der Staat es thun

könnte, auch lange erhalten. Hier wirkten einst u. a. C. Adams, † 1849, als Lehrer der Mathematik und Physik, mit Auszeichnung in der Schule und in der Wissenschaft; desgleichen Kronauer und Rector Geilfuß.

3. Die Lehrer. Das Lehrerseminar in Küsnacht. Die Geschichte dieser Anstalt haben wir oben ausführlich gegeben, erwähnen daher, außer dem ersten Director Scherr, noch den als Naturforscher in Batavia verstorbenen Zollinger und den geistesfrischen Theologen Fries als Nachfolger im Seminar, um uns sogleich in das Innere dieser blühenden Anstalt zu begeben. — Nehmen wir zuerst Einsicht vom Lehrplan, wie er durch den um das heutige züricherische Schulwesen sehr verdienten Erziehungsdirector Dubs 1861 festgestellt worden ist. Er umfaßt 16 obligatorische Fächer und theilt den Zöglingen des 1. und 2. Cursus je 43 wöchentliche Stunden zu, denen des 3. und 4. je 44. 1) Pädagogik, allgemeine und Geschichte derselben, besonders der zürcherischen Schulen, Methodik der Primarschulfächer, praktische Uebungen theils im Seminar, theils in der Uebungsschule, vom 2.—4. Jahr; zusammen 13 Std. wöchentlich. 2) Religion. Geschichte des Volkes Israel und der Religion des alten Testaments; das Leben Jesu und die Wirksamkeit seiner Apostel; Geschichte der Entstehung und Sammlung der biblischen Schriften; Geschichte der christlichen Kirche; systematischer Abriß der christlichen Glaubens- und Sittenlehre, in 4 Jahren zusammen 11 Std. wöchentlich. 3) Deutsch. Sprachlehre, Lesen und Erklären von Musterstücken und dafür später Geschichte der deutschen Literatur, Uebung im mündlichen und schriftlichen Ausdruck; in 4 Jahren zusammen 21 Std. wöchentlich. 4) Französisch. Grammatik, Lectüre, Uebung im mündlichen und schriftlichen Ausdruck; 18 Std. 5) Arithmetik, einschließlich der Logarithmen und der Gleichungen des zweiten Grades mit 1 Unbekannten; 11 Std. 6) Geometrie, ebene, Elemente der Stereometrie, der ebenen Trigonometrie, der darstellenden Geometrie, des geometrischen Zeichnens und des Feldmessens; 9 Std. 7) Geschichte des Alterthums, des Mittelalters, der Reformation, der Bildung des modernen Staatensystems, des 19. Jahrhunderts bis 1830. Schweizergeschichte bis zur Entstehung des neuen Bundes; 12 Std. 8) Geographie, mathematische, einschließlich der Zeitrechnung, physikalische, besonders auch Klimalehre, Geognosie und Geologie; allgemeine Völkerkunde; specielle Beschreibung der 5 Continente und der Schweiz; 8 Std. 9) Naturkunde, ausführliche Naturlehre, unorganische Chemie, Mineralogie, organische Chemie, Botanik, Anthropologie, Gesundheitslehre, Zoologie; (Anlegung kleiner Sammlungen, Anfertigung eigener Apparate); 16 Std. 10) Gesang, Solfeggien, Musiktheorie, Chorgesang; 16 Std. 11) Violinspiel, 5 Std. 12) Schönschreiben, auch Einübung von Titelschriften und Schreiben an die Wandtafel; 6 Std. 13) Zeichnen nach Vorlagen: leichte Köpfe, auch schattirte, ganze Figuren, Landschaften; nach geometrischen Körpern, Anleitung zur Perspective, zum Zeichnen nach der Natur (Gebäude, physikalische Apparate, Landschaften); Köpfe nach Gyps; Zeichnen auf die Wandtafel; 8 Std. 14) Turnen, weitere Entwicklung der Ordnungs- und Freiübungen, Steigerung der Uebungen an den Geräthen; Wiederholung der für die Primar- und Secundarschule angeordneten Curse, auch unter der Leitung der darin mit einander abwechselnden Zöglinge selbst; 4 Std. 15) Waffenübungen, nach den Vorschriften des eidgenössischen Exercierreglements, von einem Officier geleitet; der erste und zweite Unterricht der Infanterierekruten, der Unterricht der Officiersaspiranten erster Classe; Instruction auf der Trommel für die Tamboure, Uebungen der Spielleute; 4 Std. 16) Landwirthschaftliche Arbeiten, Besorgung des Seminarguts (Gemüsebau, Obstcultur, Weinbau mit Weinbehandlung, Blumen-, Seiden-, Bienenzucht), die entsprechenden wissenschaftlichen Belehrungen; zusammen 12 Stunden wöchentlich.

Das Clavierspiel ist facultativ mit zusammen 6wöchentlichen Stunden, Orgelspiel ist im Canton nicht erforderlich, Ornamentzeichnen dagegen wird bei so hochgediehener Industrie vermißt.

Dieser Unterricht setzt beim Eintretenden sämmtliche Fächer der Secundarschule voraus

und wird noch durch den Confirmationsunterricht in dem ersten und zweiten Seminarjahre vervollständigt. Was die Gesammtorganisation der Anstalt betrifft, so ist voranzustellen, daß der Erziehungsrath durch eine Commission von 7 Mitgliedern, welche der Reihe nach Inspection und Visitation besorgen, über Seminar, Director, Lehrer und Zöglinge Aufsicht übt. Diese Commission begutachtet auch den vom Director entworfenen und mit dem Lehrerconvent berathenen Lehrplan, entscheidet über Stundenplan und Lehrmittel, legt dem Erziehungsrath das vom Director entworfene Budget sowie die Anträge auf die Freiplätze und Stipendien vor, ordnet in Gemeinschaft mit dem Director die jährliche Aufnahms- und die Schulprüfung, beräth den Jahresbericht des Directors und hat bei und in all dem die Entwicklung der Anstalt nach allen Richtungen sich zur Pflicht zu machen. Dem Director liegt die unmittelbare Vertretung, Beaufsichtigung und Leitung der ganzen Bildungsanstalt ob, wie er auch der verantwortliche Verwalter des gesammten Anstaltseigenthums ist. Außerdem leitet er die Fähigkeitsprüfungen der Primar- und Secundarlehrer, und beruft und leitet die jährliche Hauptconferenz der Capitelspräsidenten. Seinen eigenen Lehrerconvent versammelt er zu ordentlichen Quartalsitzungen und sonst, so oft es das Bedürfnis erheischt oder 3 Lehrer es schriftlich verlangen. — Die Aufnahme in das Seminar findet alljährlich statt; doch wird sie erst nach einem Vierteljahr auf Grund günstiger Zeugnisse von Seiten des Lehrerconvents endgiltig. So erfolgt auch Eintritt in den Convict oder Austritt aus demselben nur im Beginn des Schuljahrs. Das Seminar bietet nämlich den Zöglingen zu freiwilliger Benützung 72 Plätze an. Der Interne gehört zum Seminarhaushalt, erhält Wohnung, Beleuchtung, Heizung, Wäsche, Kost und ärztliche Verpflegung gegen ein Kostgeld, das jährlich nach den wirklichen Kosten bestimmt wird, aber für Cantonsbürger 240 Fcs., für Nichtcantonsbürger 400 Fcs. nicht übersteigen darf. Der Director setzt für diese seine Hausgenossen eine gute Tagesordnung fest und läßt ihnen eine väterliche Aufsicht, Leitung und Berathung zu gute kommen.

Unpassende Kostorte hat der Director den Externen zu untersagen. Theilnahme an fremden Vereinen, ebenso Spiel, Tanz, Wirthshausbesuch, Rauchen im Seminar und auf dem Seminargute ist verboten. Mit Genehmigung des Directors können die Zöglinge unter sich wissenschaftliche, Gesang- und Turnvereine gründen. Die halbjährlichen Specialzeugnisse der Seminaristen zu Handen ihrer Eltern, desgleichen die übrigen Lehrer- und Prüfungszeugnisse überhaupt, unterscheiden die fünf Grade: 1 sehr ungenügend, 2 ungenügend, 3 genügend, 4 gut, 5 vorzüglich. In jeder der 4 Seminarclassen ernennt der Director einen Zögling zum Aufseher. Die Ferien betragen jährlich im ganzen 9 Wochen. — Die Regierung eröffnet dem Erziehungsrath jedes Jahr einen Credit von 9000 Fcs. zur Unterstützung unbemittelter Zöglinge, welche Summe in Abschnitten von 60, 120, 180, 240 Fcs. auf ein Gutachten des Directors vergeben wird. Die eine Hälfte des Beneficiums wird sogleich nach Beschluß verabfolgt, die andre am Ende des Schuljahrs, vorausgesetzt, daß sich der Stipendiat nicht zu seinen Ungunsten verändert hat. — Nach dem Schlusse der Jahresprüfungen, in welchen die Zöglinge des 4. Cursus ihr Abgangszeugnis erwerben, findet im Seminar jedes Jahr die Fähigkeitsprüfung für zürcherische Volksschulstellen statt. Der mündliche und praktische Theil derselben ist öffentlich. Zur Secundarlehrerprüfung wird ordentlichermaßen nur der zugelassen, der zuvor die Wahlfähigkeit als Primarlehrer erworben hat. Der Erziehungsrath bestellt die aus 8—10 Mitgliedern bestehende Prüfungscommission; zu Examinatoren zieht er in der Regel die Seminarlehrer herbei. Prüfungsfächer sind die obligatorischen Unterrichtsfächer des Seminars und zwar treten sie in dem mündlichen Theile im ganzen dortigen Umfange auf; im schriftlichen bestehen die Aufgaben in der Abfassung eines deutschen und eines französischen Aufsatzes und in der Beantwortung einer Reihe von Fragen aus Pädagogik, Arithmetik, Geometrie, Geschichte, Geographie, Naturkunde. Die praktische Uebung bringt eine Probelection, Vorträge von Gesang- und Violinstücken, Probeschrift und Probezeichnung an die Wandtafel. Wer die Secundarlehrerprü-

fung macht, muß sich ebenfalls in all diesen Fächern examiniren lassen, nur werden die Aufgaben vorzugsweise aus den schwierigeren Theilen derselben ausgewählt; ferner wird in der Methodik eine specielle Kenntnis des Lehrplans und der Lehrmittel der Secundarschule verlangt und endlich fürs Französische noch eine Composition und Fertigkeit im mündlichen Ausdruck. Die Fähigkeitsprüfungen der Primar- wie der Secundarlehrer müßen für alle Fächer gleichzeitig gemacht werden. Für die Feststellung der Zeugnisse kommt die Durchschnittszahl für die Probelection vierfach in Rechnung, die für Pädagogik, Deutsch, Mathematik dreifach, die für Geschichte, Geographie, Naturkunde doppelt, die für Gesangtheorie, Singen, Violinspiel, Schönschreiben, Zeichnen einfach. Im besonderen gilt für den Primarlehrer Religion dreifach, Französisch doppelt, umgekehrt für den Secundarlehrer Französisch dreifach und Religion doppelt. Wer mit seiner Gesammtzahl unter 72 bleibt, muß durchaus abgewiesen werden; wer zwischen 72 und 87 erreicht, ist bedingt wahlfähig. — Der Primarlehrer wird durch die Schulgemeinde angestellt (und zwar seither lebenslänglich) und bei richtig vorgenommener Wahl durch den Erziehungsrath bestätigt. Den Secundarlehrer stellt die Secundarschulpflege an, seine Amtsdauer ist eine 6jährige. Auch hier bestätigt der Erziehungsrath, wenn die gesetzlichen Vorschriften eingehalten worden sind.

4. Das Erheblichste aus der Statistik. Primarschüler aller drei Stufen zählte man von 1835—1839 durchschnittlich 26,638; 1863/64 aber 46,195, und 1864/65 48,054. Primarschulstellen. 1863/64 514, davon sind 443 definitiv besetzt, 71 provisorisch, wiederum 509 mit Lehrern, 5 mit Lehrerinnen; auf die Lehrstelle kommen im Durchschnitt 89 Schüler. 1864/65 518 Stellen à 92 Schüler; 451 waren definitiv, 67 provisorisch besetzt. 1867/68 sind es 525 Schulen, von denen der erziehungsräthliche Bericht 111 recht gut und 25 ungenügend findet. Die Zahl der Alltagsschüler beträgt 31,069, die der Ergänzungs- und Singschüler 10,602. Auch in der Stadt Zürich giebt es keine Oberlehrer, sondern das Vorstehergeschäft besorgt die Primarschulpflege, in deren Sitzungen aber 4 Abgeordnete der Lehrer mit berathender Stimme sich befinden. Primarschulgeld. 1868 betrug es 3 Fr. jährlich für den Alltagsschüler, 1½ Fr. für den Ergänzungsschüler. Die bemittelte Familie bezahlt es selbst, für die almosengenössige tritt die Armenkasse der Gemeinde ein; für die unvermögliche, aber nicht almosengenössige, erfolgt ein Beitrag des Staats zu Schulgeld und Lehrmitteln.

Die Primarlehrergehalte setzen sich zusammen 1) aus der Leistung der Familien, 2) der Schulgenossenschaft, 3) wenn das Minimum durch beide Summen nicht erreicht wird, durch den Staatsbeitrag. 1863/64. 900 Fr. ist das gesetzliche Niederste, wobei das Baarfixum 520 Fr. beträgt, die Hälfte des Schulgelds zu 50 Fr. und Wohnung, Holz und Pflanzland zusammen zu 330 Fr. angenommen ist; 1380 Fr. ist das Maximum; doch steigert es sich durch freiwillige Erhöhung seitens der Gemeinden bis 2000 Fr., Zürich gibt 2200, Winterthur 2500 Fr. Der durchschnittliche Gehalt eines Primarlehrers beziffert sich daher mindestens auf 1000 Fr. Die Besoldung steigt aber nicht bloß mit der Schülerzahl, sondern auch, wenn 12 Jahre zurückgelegt sind, mit dem Dienstalter. Es beträgt die Alterszulage bei 13—18 Dienstjahren 100 Fr., bei 19—24 200, vom 25. Jahre an 300 Fr. An den Primarlehrgehalten des ganzen Cantons betheiligen sich Staat, Gemeinde und Familien ungefähr in den Verhältnissen von 6 : 3 : 1. Die Ruhegehalte des Staats für Primarlehrer (nach mindestens 30jährigem Dienste) betrugen 1860 für 89 Lehrer 12,860 Fr.; 1863 für 83 Lehrer 14,697 Fr. Außerdem reicht der Staat der Lehrerwittwen- und waisenstiftung jährlich ungefähr 4800 Fr. Die Primarschulhäuser sind der großen Mehrzahl nach stattlich und schön. Zur Zeit des Aufschwungs in den dreißiger Jahren, von 1832—1838, wurden 73 errichtet, welche 919,353 Fr. kosteten, wozu der Staat 109,375 Fr. steuerte. Arbeitsschulen 1860/61 342 mit 8274 Schülerinnen; 1863/64 320 Schulen mit 334 Lehrerinnen und 8951 Schülerinnen; 1864/65 besaßen von den 366 Primarschulgenossenschaften 341 Arbeitsschulen. Das Schulgeld beträgt 1—4 Fr. jährlich; die Gehalte wechseln zwischen 50

und 1200 Fr. Handwerksschulen 1868 43; Privatinstitute 1868 18. Primarschulfonds. Die Stiftungen und Fonds, welche früher für Unterrichtszwecke gemacht worden waren, sind dem Staatsgut einverleibt worden; daher nun diese Beiträge auch an das Volksschulwesen. Jetzt hat jede Primarschule wieder ihre eigene Kasse und eigene Fonds, welches Schulvermögen samt allen ökonomischen und finanziellen Angelegenheiten der Schule ein eigener Schulverwalter besorgt. Seine Mühwaltung ist nahezu unentgeltlich und schließt jährliche Rechnungsabnahme in sich. In die Schulkasse fließen die Schulgelder, die Staatsbeiträge, die Schulsteuern; sodann Legate, Geschenke, freiwillige Beiträge, Gebühren bei Bürgerrechtserwerbungen, bei Einheirathungen einer Braut, Gaben bei Hochzeiten. So verschieden diese Einnahmequellen sind, so ungleich ist auch das Primarschulvermögen der Gemeinden, so ungleich „äufnen" sich die Schulfonds. Aber im allgemeinen ist durch gesonderten Schuletat und gesondertes Vermögen weit besser für die Schule gesorgt, als wenn alles in einem Gemeindebudget und einer Gemeindekasse zusammenfließt, und mancher Testator, der fürs Allgemeine nichts aussetzen würde, bestimmt der Primarschule oder dem Waisenhaus oder dem Armengute seiner Gemeinde eine ansehnliche Summe. Für die Schule sich freigebig zu erweisen, gilt in den meisten Gemeinden als Pflicht und als Ehrensache. Daher wachsen auch diese Schulfonds überall von Jahr zu Jahr. Schon 1835 betrugen sie 846,150 Fr.; 1839, Zürich und Winterthur abgerechnet, 1,287,008 Fr.; 1860 aber 3,828,919 Fr.; 1863/64 4,996,793 Fr.; 1864 5,510,358 Fr. Die Primarschulferien betragen 8 Wochen; nimmt man noch die 69 Sonn- und Festtage dazu, ergeben sich 239 Schultage im Jahr. Secundarschüler. 1834 zählte man 600 Schüler, 1858 schon 1400, 1860 1674, 1862 2200, nämlich 1594 Knaben, 606 Mädchen, 1863 2398, 1864 2565, davon 27 bis 28 % Mädchen. Secundarschulen, selten nach Geschlechtern getheilt; 1834 erst 22, 1840 47, 1858 52, 1860 58, 1863 57 mit 67 Lehrern, 1864 56 mit 76 Lehrern, 1868 59 Schulen mit 88 Lehrern. Secundarlehrergehalte. Das gesetzliche Niederste beträgt 1200 Fr. Baarfixum, 1/3 des Schulgelds, das für jeden Schüler 24 Fr. ausmacht; dazu freie Wohnung und 1/4 Juchart Pflanzland, welche beide etwa 400 Fr. vorstellen. Der etwa erforderliche Adjunct erhält mindestens 800 Fr. jährlich. Zu diesen Leistungen empfängt die Secundarschulgutverwaltung von Staatswegen 1050 Fr. für jeden Lehrer und ungefähr 400 Fr. für jeden Adjunct. Ferner reicht er den definitiv Angestellten vom 7.—12. Dienstjahr Alterszulagen von 100 Fr., vom 13.—18. Jahr 200 Fr. vom 19.—24. Jahr 300 Fr. und vom 25. Dienstjahr an 400 Fr. — Ein Secundarlehrer in der Stadt Zürich hat 2400 Fr. Gehalt. — Eine Secundarschule mit 1 Lehrer kommt jährlich auf 2300 Fr. zu stehen; alle zusammen auf ungefähr 160,000 Fr.; der einzelne Secundarschüler im Durchschnitt auf 60 Fr. Diese Gesammtausgabe wird vom Staat, Familien und Secundarschulkreis in den Verhältnissen von 14 : 7 : 4 getragen. Die Secundarschulfonds beliefen sich 1860 auf 316,168 Fr., 1863 auf 441,689 Fr., 1864 auf 487,456 Fr. — Die Schulgemeinden des Cantons reichten 1866 den Primarlehrern 88,800 Fr., den Secundarlehrern 16,900 Fr. über die obligatorischen Besoldungen. — Die Cantonsschule zählte 1859 im Gymnasium 147 Schüler, in der Industrieschule 366; 1864 Gymnasisten 183, Industrieschüler 229.

Das Seminar in Küsnacht hatte 1841 in seinen 3 Classen 50 unterstützte Zöglinge und vielleicht eben so viele nicht unterstützte. Jene empfiengen 10 ganze Freiplätze à 200 Fr., 17 3/4 Freiplätze à 150 Fr., 9 Stipendien à 100 Fr., 14 Stipendien à 75 Fr., zusammen 6500 Fr. jährlich. 1859 waren es anfangs 74, schließlich 68 Zöglinge, 1860/61 ähnlich: 72, dann 68; 1864/65 103. Die Staatsausgaben für das Primar- und Secundarschulwesen (zu Lehrerbesoldungen, Ruhegehalten, Alterszulagen, Schulhausbauten, Schulgeldern, obligatorischen Lehrmitteln, Seminarstipendien u. s. w.) betrugen 1835 schon 107,858 Fr., 1864 für die Primarschule 367,254 Fr. und 85,000 Fr. für die Secundarschule, 1867 für beide 806,761 Fr. — Die Stadtgemeinde Zürich hatte 1859 für 1556 Schüler und 44 Lehrer, bei 593,000 Fr. Schul-

fonds, 85,000 Fr. Schulausgaben, im J. 1866 für 1900 Schüler 160,000 Fr.; 1868 für 2195 Schüler und 75 Lehrkräfte, darunter 27 weibliche, gegen 200,000 Fr.; Winterthur endlich 1859 für seine höheren Schulen mit 454 Schülern und 31 Lehrern sogar 69,896 Fr. — Für das gesammte Unterrichtswesen beliefen sich die Staatsausgaben 1859 auf 515,683 Fr., 1860 auf 635,172 Fr. Von der Totalausgabe des Staats in jenem Jahr, welche 2,468,240 Fr. betrug, kamen bei einer Bevölkerung von 266,100 Einwohnern 9,28 Fr. Ausgabe auf den Kopf, nämlich fürs Erziehungswesen 2,39 Fr., reichlich ¼; 1,75 Fr. auf die öffentlichen Arbeiten; 1,32 Fr. für Militär; 1,21 Fr. für Cultus u. s. w. 1861 betrug die Ausgabe des Staats für das Unterrichtswesen 758,000 Fr., bei einer Totalausgabe von 3,156,000 Fr.; 1864 782,434 Fr., ¼ seiner Einkünfte, und für das Primarschulwesen 1/10 derselben; 1867 68 endlich 1,123,367 Fr. bei einer Bevölkerung von 269,560 Seelen.

2) **Bern** (123 Quadratmeilen, 470,000 Einwohner). Im Gebiete dieses Cantons müßen drei Hauptbestandtheile unterschieden werden: Im Süden das dünnbevölkerte und arme Berner Oberland; nach Westen zu jene vor Zeiten vom Krummstab der Fürstbischöfe von Basel beherrschten jurassischen Thäler und Plateaux, wo die Hände der Geistlichkeit und der Klosterbewohner lange Zeiten hindurch jeglichem Fortschreiten im Volksunterricht wehrten, und drittens zwischen dem Leberberg und den Hochalpen die wellige Hochebene des Emmenthals, Mittellands, Oberaargaus und Seelands. In diesem letzteren Landestheil mit seinen waldigen Hügeln, unzähligen Flüssen und Bächen und weit gedehnten Ackerfeldern liegt der Schwerpunct, der politische und geistige Kern des ganzen Cantons. Hier wohnen die „echten Bauern" wie Freiherren auf ihren stattlichen, von Obstbaumwäldern umgebenen Höfen, hier die reichen Müller und Wirthe. Hier ist alles auf den Ackerbau angewiesen, aber auch alles auf den Erwerb materieller Güter gerichtet, wobei freilich die äußerste Anstrengung nöthig ist, da der Boden nur unter dieser Bedingung seine reiche Ernte giebt. Daher stammt nun einerseits das schwerfällige aber ausdauernde, das langsame aber beharrliche, das trotzige aber nicht aufbrausende Wesen des Bernervolks, besonders des Ackerbauers; andrerseits rührt daher der Stolz auf die materielle Macht und Geltung, die Sparsamkeit und das Hintansetzen der Schul- und wissenschaftlichen Bildung bei der Mehrzahl der Cantonsangehörigen.

Aus dieser Eigenart des Volksgemüths erklärt sich, daß man bei ihm durch klare verständige Darlegung mehr ausrichtet, als durch geist- und phantasiereiche Reden, daß noch wenige große Gelehrte, Dichter, Künstler überhaupt und Industrielle im Canton das Licht der Welt erblickt haben und daß der handfeste Sinn die alten Berner nicht bloß zum kriegerischen Handeln, sondern auch nach innen und nach außen zum Herrschen und zum Unterjochen trieb. Da wo jetzt die Bauernaristokratie und die Bürger der kleinen Landstädte herrschen, besaß fünf Jahrhunderte lang, bis 1831, ein kriegerisches, eroberungssüchtiges Patriciat. Von der Hauptstadt aus wurden die vielen Gemeinden des weiten Landgebietes regiert und auch innerhalb ihrer Mauern übten nur die patricischen Familien politische Rechte aus. Die Unterthanen wurden aber von denselben härter gedrückt und besonders die unteren Volkselassen in schrecklicherer Armut und Unwissenheit gelassen, als sonst irgendwo in den anderen Cantonen. Und doch war dieses Patriciat das reichste in der ganzen Eidgenossenschaft, sein Land das fetteste, sein Staatsvermögen weitaus das größte. Erst im Jahr 1831 ist dem Canton ein liberales Erziehungssystem geschenkt worden und nun sollen die Vortheile der Geistesbildung in alle Kreise der Staatsbürger gelangen. — Quellen: 1) Tillier, Geschichte des Cantons Bern von seinem Ursprung an. 2) Schärer, Geschichte der öffentlichen Unterrichtsanstalten des Cantons Bern. 3) Berner Taschenbuch für das Jahr 1853, wo alt Regierungsrath Dr. Fetscherin die erste Periode des bernischen Schulwesens beschreibt. 4) G. Frölich, die Einwohner-Mädchenschule in Bern. 1861. 5) J. Schild, die Entwickelung des Polytechnikums und der Gewerbschulen der Schweiz. 1858. 6) Schweizerische Vierteljahrsschrift, Jahrgang 1842. 7) Fr. Ris, Rede zur Feier des 25. Jahrestages der Hochschule in Bern. 1859.

I. Geschichte des bernischen Schulwesens.

A. Vor der Reformation. Die Nachrichten über das älteste Schulwesen sind noch sehr beschränkt. Aus der Zeit der Klosterschulen sind unter den frühen zahlreichen christlichen Ansiedlungen in den abgelegenen jurassischen Thälern die der Gotteshäuser von Romain Moustier und Grandval zu nennen; doch ist eine genauere Angabe über den dortigen Unterricht nicht zu machen. In der Stadt Bern selber kennt man aus den folgenden Jahrhunderten einzelne Lectoren bei den Minoriten und den Dominicanern. Das Kloster der Predigermönche scheint in der bösen Zeit des 13. Jahrhunderts den wissenschaftlichen Bestrebungen noch hold gewesen zu sein und einer seiner Mönche, Ulrich Boner, war der Verfasser des geschätzten „Edelsteins". Von auswärts verdient aus dieser Zeit Erwähnung ein Capitelsbeschluß des adeligen Chorherrenstiftes von Amsoldingen bei Thun. „Das Kanonikat und die Pfründe, heißt es dort a. 1310, und die mit derselben verbundene Schulmeistersstelle soll nur mit einem tauglichen Mann besetzt werden und derselbe gehalten sein, der Schule persönlich wirklich und treulich vorzustehen;" und a. 1333: die Pfründe cui scola annexa non est conferenda nisi personæ ad scolarum regimen habili qui novit grammaticalia et alia quibus scolares in scolis sunt erudiendi. — Auch im Augustinerstift von Interlaken sind noch zu Anfang des 15. Jahrhunderts drei scolastici nach einander verzeichnet. Doch war eben damals die klösterliche Bildung und schulmännische Thätigkeit entschieden am Verschwinden; die Bürgerschaften der Städte arbeiteten sich in die Höhe und unter dem Schutze des Magistrats traten lateinische Stadtschulen die Erbschaft der klösterlichen und Stiftsschulen an. Bern, das mächtige, das im Beginn des 13. Jahrhunderts schon eine Reichsstadt und ein Mittelpunct der westlichen Schweiz geworden war und für sein aufstrebendes Patriciat und blühendes Gemeindewesen des Schulmeisters nicht entbehren konnte, steht da in erster Reihe. Lateinische Schulmeister, natürlich geistlichen Standes, erscheinen im 13. Jahrhundert oft in Urkunden als Zeugen, und zwar unmittelbar nach den Adligen. 1280 wird eines solchen Erwähnung gethan zwischen dem Pfarrer und dem Meßner und daß er alljährlich von der Gemeinde „gewandelt" werden könne. 1301—1307 begegnet uns mehrmals ein Heinrich als rector puerorum. Im 15. Jahrhundert scheint die bernische Stadtschule sogar in schöner Blüte gestanden zu haben. Da ist 1404 ein Johann von Münsingen, Magister der sieben Künste, als Schulmeister in ihr thätig. 1419 ist Hans Recher Schulmeister und Arzt daselbst. 1429 dankt die Gemeinde von Dois im Wallis „für das viele Gute, so ihren Schülern in Bern geschehen," welche, wenn arm, auch „keine Telle bezahlten." (Einer dieser Walliser, der spätere Cardinal Schinner, besuchte die Schule zwischen 1470 und 1480 und, als armer Eltern Sohn, erbettelte er während seiner Lernzeit seinen Unterhalt von Haus zu Haus.) 1439 im October wird auch die schulmeisterliche Besoldung mit 29 fl. aufgeführt, gegen jährliche 16 fl., die man 1460 in Biel gab; 1470 hingegen bezieht Peter Retlow, zum Schulmeister gewählt, 40 fl. Gehalt, an den Fronfasten zahlbar; daneben hat er freie Wohnung und das Einkommen seiner kirchlichen Pfründe. 1475 wird der sehr gelehrte Niklas Widenbosch, ein Cisterzienser, der freien Künste und der Arzenei Doctor, als bernischer Stadtschulmeister erwähnt. Als Stadtarzt bezog er 100 fl., bis man ihn mit einer Pfründe versehen könne. Auch eine wohnliche Schule errichtete ihm die Stadt und zwar infolge einer Strafpredigt des Johannes von Stein, Doctor der heiligen Schrift, der das nach den Burgunderkriegen eingerissene üppige Leben und greuliche Sittenverderben sehr zu Herzen nahm und u. a. der Stadt vorhielt, „zur Uebung Lasters und Verführung der Jugend habe sie ein hübsch Frauenhaus gebaut, aber zur Uebung der Zucht und zur Belehrung der Jugend, woraus doch Bern Ehre erwachsen würde, noch keine Schule gemacht." Von 1497—1499 ist lateinischer Schulmeister in seiner Vaterstadt Bern jener hochgeachtete Dichter und Gelehrte, der in den damaligen zehn Cantonen seinesgleichen nicht fand, Herr Heinrich Wölflin, Lupulus; und Zwingli, aus einer

Basler Schule kommend, und der berühmte Niklas Manuel waren unter seinen Schülern. 1505 bekleidet die Stelle des Stadtschulmeisters und Stadtarztes Dr. Valerius Rüd, genannt Anshelm, von Rottweil in Schwaben. 1510 wählt der Rath einen andern Rottwyler zum Schulmeister, den Michael Rötli, Rubellus, eine der literarischen Zierden der alten Schweiz. Schon in seiner Heimat waren Oswald Myconius, der bekannte Reformator, und Vadian 10 Jahre lang seine Schüler gewesen. In Bern wurde sein Ruf fast noch größer. Von der Menge seiner Schüler erhält man einen Begriff, wenn man vernimmt, daß der 1517 verstorbene Schultheiß Wilhelm von Dießbach, ein freigebiger reicher Berner, „den armen Schülern, deren gemeinlich über 100 hier waren, viele Jahre einen wohlbereiteten Mushafen hielt" — und daß Rubellus sich 1513 genöthigt sah, in dem damals 21jährigen Landsmanne Berchtold Haller, 1492 in Aldingen bei Rottweil geboren, dem späteren edlen Reformator der Stadt Bern, einen Gehülfen zu seiner Arbeit (mit 15 fl. Gehalt) sich geben zu lassen. 1520 wurde Melchior Rot, Dr. der Rechte, Nachfolger des Rubellus. Dieser ausgezeichnete Lehrer gieng aber schon nach Jahresfrist seiner griechischen Studien wegen nach Paris.

Hinter dem mächtigen Bern wollten kleinere Landstädte nicht ganz zurückbleiben. So erscheint schon 1266 ein lateinischer Schulmeister in Thun und ist seine Stelle bis tief ins 16. Jahrhundert hinein mit der eines Stadtschreibers verbunden. 1269 treffen wir in Biel einen lateinischen Schulmeister Konrad. Von Burgdorf weiß man, daß daselbst vom 14. Jahrhundert an eine lateinische Schule bestand und daß die Schulmeister zugleich Stadtschreiber oder Caplane waren. Auch sonst müßen gegen Ende des 15. Jahrhunderts, wenn auch nur vorübergehend, lateinische Stadtschulen eingerichtet gewesen sein; so zu Saanen, zu Ormond, zu Aelen, wo Wilhelm Farel erst als Schulmeister und dann als Reformator wirkte. — Um diese Zeit vernimmt man auch von Privatlehrern und Jung und Alt genoß den Unterricht dieser wandernden „Guldischreiber und Guldischreiberinnen" im Lesen und Schreiben. Aber auch der deutsche Schulmeister erscheint. 1502 wird von Schultheiß und Rath zu Bern erklärt, daß sie Meister Hans Schatz als solchen bestellen und ihm zulassen, von all denen, so seiner Kunst und Lehr anhangen und sich deren theilhaftig machen wollen, seine gewöhnliche Besoldung zu nehmen. Eine dauernde Anstellung und Schulanstalt scheint es jedoch nicht gegeben zu haben und der deutsche Schulmeister ebensalls noch Privat- und Wanderlehrer gewesen zu sein.

B. Von der Reformation bis 1831. Die Regierung von Bern nahm infolge der großen Disputation vom Januar 1528 die Reformation an und wollte, daß von nun an im ganzen Lande darnach gelebt werde. Im Berner Oberland allein gieng das nicht ohne Schwierigkeit vor sich; an den andern Orten freute man sich über diese Veränderung. Die Klöster und Klosterkirchen wurden hier in Lehranstalten umgewandelt, anderswo in Spitäler, die lateinischen Schulen in verschiedenen Städten verbessert, auf dem Lande besonders Volksschulen errichtet und ihre Beaufsichtigung den Pfarrern übertragen. Die Einrichtung und Entwicklung dieser Anstalten, der verbesserten wie der neugegründeten, während des 16., 17. und 18. Jahrhunderts im einzelnen zu verzeichnen, darf hier unterlassen werden, um so mehr als in den Hauptstücken der Verlauf dem in Zürich angegebenen ähnlich ist. Freilich, wenn dort schon aus den bekannten Ursachen im lateinischen Unterricht viel Stockung und todter Formendienst auftrat und im Volksunterricht wenig erreicht wurde, so darf hier nichts besseres erwartet werden. Leider kam aber hier unter dem Regimente der gnädigen Herren viel weniger zu Stande, weil allmählich in dieser Aristokratie der gefährliche Wahn sich geltend machte, in der Unwissenheit der Unterthanen liege eine Bürgschaft für die Fortdauer ihrer Macht. Taugliche Landschullehrer zu schaffen, wollte nicht gelingen; den Landleuten wurden daher die Schulen bald zur Last und die Schulhalter verachtet. Die erste Landschulordnung für den Canton Bern, erst um 1675 erlassen, über 125 Jahre nach der in Zürich, änderte den armseligen Stand des ländlichen Schulwesens nur in unerheblichem Maße.

Im Jahr 1720 wurde wieder eine veröffentlicht. Hätte man sie ins Leben eingeführt und stufenweise verbessert, so wäre der Zustand ein erträglicher geworden. Aber sie blieb auf dem Papier und gerieth mehr und mehr in Vergessenheit; denn die aristokratischen Regierungen, auch die milden, misachteten eben immer das gemeine Unterthanenvolk, fürchteten fortwährend dessen Aufklärung und Bildung und hielten am hergebrachten Grundsatze fest, daß der Volksschulunterricht durchaus Nebensache bleiben müße. Heller schauende Vaterlandsfreunde des 18. Jahrhunderts beklagten diese Verblendung und deckten den ganzen Jammer der elenden Landschulen auf. Umsonst; es mußte beim Alten bleiben und im Besitze eines Staatsschatzes von mehr als 12 Millionen und trotz aller reichen Einkünfte verwendete man in den achtziger Jahren nur 5000 Franken jährlich auf die Landschulen. Mit dem Kriege im Jahre 1798 kam auch ein Sturm, der in wenigen Wochen das vielhundertjährige Gebäude der verblendeten Aristokratie in den Grundfesten zum Wanken brachte. Die große Vernachläßigung des Gemeindewohls zeigte sich jetzt besonders auch im Schulwesen, wo gleich nach dem ersten Stoß der Revolution eine schreckliche Zerrüttung der städtischen und ländlichen Anstalten hervortrat. „Die Schulen des Cantons, berichtet 1800 J. S. Wittenbach, geistliches Mitglied des bernischen Erziehungsraths, sind äußerst kläglich: die Kinder werden vernachläßigt, selbst die Schulen hiesiger Stadt durch jakobinische Provisoren nach Wohlgefallen geführt. Den Lehrern wird ihr Einkommen geschmälert und sind sie der Parteisucht der revolutionären Municipalitäten und des niedrigsten Pöbels bloßgestellt."

Die politischen Wirren und Kämpfe zwischen der Schweiz und Frankreich, desgleichen die zwischen Bern und den von ihm bisher beherrschten Cantonen Waadt und Aargau ließen in der Periode der **Helvetik** (1798 bis 1803) weder Versäumtes nachholen noch Neues schaffen, sonst wäre durch den Minister Stapfer im großen und ganzen, oder durch Pestalozzi, der bis 1803 in Burgdorf wirkte, durch Girard und Fellenberg, durch den edlen Dekan Ith, durch David Müslin und andere Berner Geistliche für den Jugendunterricht in dem Canton mehr erzielt worden. — In der **Mediationszeit**, einem der glücklichsten Abschnitte in der Schweizergeschichte, den Druck von außen abgerechnet, regte sichs auch in unsrem Canton für Verbesserung der Volksschulen, denn hier mußte ja die wahre Befreiung des dritten Standes ihren Anfang nehmen. Desgleichen spürte man das Wehen des neuen Geistes auf dem Gebiete des mittleren Schulwesens und gestaltete die wissenschaftliche Anstalt der Hauptstadt neu. 1805 wurden die „**obere und untere Schule**", seit der Reformation in starrer Einseitigkeit ausschließlich der Bildung von Geistlichen gewidmet, von einander getrennt und ließ man aus der ersteren die philosophische und die theologische Facultät sich entwickeln, während man letztere in ein Gymnasium mit 7 Classen umschuf. In der **Restaurationsperiode** (1814—1830) gerieth im Volksschulwesen das meiste wieder ins Stocken, wenigstens geschah von den rein aristokratischen Regierungen, ihrem alten Grundsatze unverbesserlich treu, so viel als nichts. Die Lehrerbildung vornehmlich blieb aufs kürzeste Abrichten für das Handwerk beschränkt. Was Fellenberg in Hofwyl durch Normalcurse dafür that, wurde theils nicht gerne gesehen, theils nicht weiter beachtet oder verschwand wie der Tropfen am Eimer. Auch was der Eifer der Schulfreunde, besonders einiger helldenkender Geistlichen, J. R. Ris vor allen, und einzelner trefflich wirkender Oberamtmänner für die Schule erstrebte, fand vor den Machthabern wenig Gnade. **Diese wollten kein Schulgesetz, auch keine durchgreifende Verbesserung des Primarschulwesens.** Die von den Stimmführern begehrte geistige Bildung sei für das in der Mehrzahl ackerbautreibende Volk ein Ueberfluß, nöthige die Eltern dafür Geld auszugeben und schmälere doch die Arbeitskraft ihrer Kinder. Die Regierung habe vielmehr die Landbevölkerung vor der unglücklichen Ueberbildung und halben Aufklärung zu bewahren, aus der nur der Geist der Widersetzlichkeit und die Unzufriedenheit mit seinem Stande komme. Diesen, Wahres und Falsches vielleicht ungeflissentlich mischenden Re-

densarten trat weder die große noch die kleine damalige Landschulcommission mit Erfolg entgegen. Auch die Besoldungen blieben schlecht, manche unter 40 Fr. Nur zu Schulhausbauten gab der Staat Beiträge, sonst aber bloß 6000 Fr. jährlich für das ganze große Primarschulwesen: hinreichende Beweise dafür, wie wenig ihm die Bildung der Landbevölkerung und öffentliche Erziehung ein Anliegen war. Aber auch sonst wurde das Land von der Stadt herbe hintangesetzt (letztere wählte z. B. 200 Großräthe, ersteres nur 99), kein Wunder, daß bei stetig vermehrtem Eingang der neuen politischen Anschauungen das alte Regierungssystem immer heftiger bekämpft wurde. Die Aristokratie wehrte sich zwar mit zähestem Widerstande gegen eine Umwälzung, aber diese wurde unausweichlich und am 31. Juli 1831 nahmen 27,800 Bürger gegen 2000 eine neue Staatsverfassung mit der Volkssouveränetät an und nun sollte auch in diesem großen Canton für die Volkserziehung ein Ostern kommen. Das erste war, die verrotteten Schulverhältnisse aufzudecken und die Erfunde, so untröstlich sie waren, aufrichtig zu vermelden. Einige derselben aus dem Gebiete des Primarschulwesens mögen hier eine Stelle finden. Mitglieder von Schulcommissionen konnten wohl ihren Namen schreiben, sonst aber nichts. In einer emmenthalischen Gemeinde konnte man wegen Unfähigkeit der Leute nicht mehr als 9 Psalmlieder in der Kirche singen lassen. In einer andern Gemeinde diente das Schulhaus zugleich als Spital, in einer dritten als Wachtstube. Manche Schulmeister hatten das Holz für die Schule selbst anzuschaffen, nach den dortigen national-ökonomischen Begriffen war aber Holz stehlen nichts unehrliches; an mehreren Orten mußten in dem kleinen Zimmer viele Schüler auf dem Boden Platz nehmen und in einer der reichsten Gemeinden war das Schulzimmer der Art, daß von 190 schulpflichtigen Kindern nur 120 untergebracht werden konnten. In einer Gemeinde bezog der Unterlehrer 75 Fr. jährlich, der Gänsehirte 100 Fr., der Oberlehrer 130 und der Schweinehirt ungefähr 160 Fr. In einer andern war der Unterlehrer zugleich Profos; als ersterer hatte er ein Einkommen von 12 Kronen, in seiner andern Eigenschaft 50. In einer reichen Gemeinde bekam der Mauser 60 Kronen, der Lehrer 20, ohne Wohnung. An einem andern Orte erhielt der Ziegenhirte 22 Kronen Lohn, sein Vater, der Lehrer, 11; an einem dritten hatte der Schulmeister auch zugleich den Mauserdienst. Im Winter dauerte die Schulzeit an den meisten Orten 4½ Monate lang, im Sommer nur 3 Wochen. Bei solcher Verkümmerung galt es nun vor allem gut zu machen und zu sühnen, was das reiche und stolze Patriciat besonders am armen Manne verfehlt hatte. — Volks- und besonders Armenerziehung mußte zu einer Hauptsorge der neuen Regierung werden. War die letztere im Stande, dieser Aufgabe nachzukommen?

C. Von 1831 bis zur Gegenwart. Leider fand sich unter der nunmehr zur Herrschaft gelangten Bauernaristokratie und den Bürgern der kleinen Landstädte mitsammt der Menge halbgebildeter Juristen u. s. w. viel mehr Radicalismus als Bildungssinn, viel mehr Willkür, Roheit und Absolutismus als Geist, so daß man die für Bern neuen amtlichen Worte vom 6. Juli 1831: „Ohne Bildung des Herzens und des Geistes ist keine Freiheit denkbar," noch nicht so bald zur Wahrheit machen konnte. Rechtsgleichheit war zwar errungen, aber die Sieger trieben die unterlegenen Gegner terroristisch vorwärts und kein Staatsmann fand sich, der durch Charakter und Bildung den Canton auf die goldene Mittelstraße und durch Versöhnung der Parteien zu gedeihlicher, friedlicher Entwicklung geführt hätte. So machte Bern wohl an die 20 Jahre viel Wechselfälle durch. Radicalismus und Conservatismus zogen unabläßig gegen einander zu Felde, leider meistens zum bitteren Schaden der Schule, und es ist schwer zu sagen, ob die im ganzen langsame Förderung des bernischen Unterrichtswesens seit 1831 nicht weit mehr durch den Misbrauch der Freiheit von Seiten der Radicalen als durch die Einschränkungen von conservativer Seite verschuldet worden sei. Zunächst, bis 1850, regierten die fortschrittlichen Grundsätze und es verleugneten die Radicalen ihren Ursprung nicht, sondern giengen im Volksschulwesen kräftig vor. Vor allem galt es, die Primarschulanstalten zu verbessern. Von ungefähr 70,000 schulfähigen Kindern nahmen um diese

Zeit kaum 20,000 am Primarunterricht theil und die meisten nur Sommers. 1832 wurden 131 Sommerschulen eingerichtet, 1833 damit fortgefahren und 1834 gab es deren schon 469, sowie 103 Mädchenarbeitsschulen. Um der Lehrerbildung aufzuhelfen, eröffnete man 1833 das Seminar und die Musterschule in Münchenbuchsee, 1837 die Ecole normale in Pruntrut und 1838 das Lehrerinnenseminar in Hindelbank. Den 13. März 1835 erschien das Gesetz für die Primarschulen, eine schwere Arbeit, wenn man an die erstmals zu bewältigenden großen localen Verschiedenheiten im Canton denkt. Leider wurden diese dabei nicht genug berücksichtigt, das arme bernische Oberland und der ultramontane Jura mit dem reichen Mittelland fast unterschiedlos zusammengenommen, auch die Saiten im ganzen entschieden zu hoch gespannt. Der Schulbesuch sollte sich vom 6. bis 16. Jahr erstrecken. Den Winter über, das zeigte sich bald, mit wöchentlich 24 Stunden war er befriedigend: aber Sommers mit 18 Stunden wollte es an vielerlei Orten auf keinerlei Weise gehen. Die Kinder waren bei der Feld- und Alpenwirthschaft nicht zu missen, öfter fehlten ⅘ als nur ¾ der Schüler und zwar fast jeden Tag andere; besonders traf's sich so in den oberen Classen. Auch daß muthwillige Schulversäumnis mit Geld oder Gefängnis gebüßt werden sollte, änderte den Stand der Dinge nicht. Ein Schülermaximum für 1 Lehrer stellte das Gesetz nicht fest, abtheilungsweisen Schulbesuch verbot es durchaus. Religion, Deutsch, Kopf- und Tafelrechnen, Schönschreiben und Singen waren allgemein zu treibende Fächer, vaterländische Geschichte und Geographie, Naturkunde, Gesetzeskunde, Linearzeichnen, Buchhaltung, weibliche Arbeiten facultative. Was die Erfolge des Unterrichts von Seiten der Gesetzgebung jedoch am meisten schmälerte, war, daß sie es an einem allgemeinen Unterrichtsplan für die Primarschule noch für ein Jahrzehnt fehlen ließ und in zahlreichen Schulen eher die Trennung nach Geschlechtern als nach Promotionen gestattete. Der ganze Canton war in Schulbezirke getheilt, die unter Inspectoren oder Commissären standen. Aber was halfen sie, da im großen Rath kein Referent für's Schulwesen saß und überhaupt die Erziehungsbehörde ohne die erforderliche Berührung mit ihrem Gebiete und ohne eigentliche Kenntnis der Schulen blieb? Aehnlichen Erscheinungen begegnet man auch auf den andern Gebieten des Unterrichtswesens: die neue Universität hieng nicht organisch mit dem Obergymnasium zusammen, dieses wiederum nicht mit den Progymnasien und Secundarschulen. Es fehlte, scheint es, den Regenten des Cantons für die Schulangelegenheiten durchaus die nöthige Erkenntnis; daher brachten sie es wohl zu vereinzelten Reformen, nicht aber wie drüben in Zürich, zu einer durchgreifenden Ordnung und Organisation des gesammten Unterrichtswesens. Es mangelte ferner an einer schöpferisch auftretenden Persönlichkeit im Lehrerstande selbst, aber besonders auch in den Räthen am rechten Ernst, den Gemeinden und Familien die nöthigen Leistungen für das Schulwesen zuzumuthen. So erklärt es sich, daß das bernische Unterrichtswesen nur mühsam vorwärts kam und auch zum Beginn der vierziger Jahre entfernt noch keinen Vergleich mit dem in Zürich bestehen konnte. Die Schullocale waren der Mehrzahl nach noch immer klein, unbequem und überladen (75—110 Schüler); der Schulbesuch blieb sehr unregelmäßig; dazu ergrimmten die Landleute über die Ortsschulcommissionen, welche die unendlichen Versäumnisse schließlich dem Richter überwiesen. Von den facultativen Fächern traten die meisten da und dort, jedoch nur versuchsweise auf. Das Erziehungsdepartement schrieb zwar löblicherweise die Lehrmittel nicht vor, sondern bezeichnete nur empfehlenswerthe, aber ließ es eben an einem Specialreglement für die Unterrichtsfächer und an den Instructionen für die Schulcommissäre fehlen. Dazu mangelte ein Lesebuch. Außerdem klagten die Schulcommissäre (Pfarrer) über den Geist der im Seminar gebildeten Lehrer, die „äußerlich als halbe Herren sich geberden und doch innerlich ungebildet seien.“ Damit wollten sie jedoch dem Seminar nicht alle Schuld beilegen, das unmöglich aus meistens rohen Jungen in 2 Jahren Lehrer machen könne, sondern einen großen Theil derselben dem Umstand, daß man die jungen Lehrer so bald selbständig mache und die Schule sammt den Lehrern zu sehr in ein ultrademokratisches Wesen hineingerathen sei.

Im einzelnen wurde noch bemerkt, das unverstandene Betreiben von Wurfts Sprachdenklehre sei sehr zu bedauern; vor lauter Sprachunterricht verlernen die armen Bauernkinder das Lesen und das Schreiben. Aber auch mit dem Anschauungsunterricht werde wenig Frucht geschafft. — Im Secundarschulwesen fanden die Männer von 1831 ebenfalls reichlich Gelegenheit vor zu fortschrittlichen Maßnahmen. Schon 1830 hatte der thatkräftige Em. von Fellenberg in seinem anmuthigen Hofwyl bei Bern eine Realschule eröffnet; aber nur die Gemeinde der Hauptstadt trat mit Eifer in seine Fußtapfen, und hielt in ihrer bürgerlichen Realschule und in ihrer Einwohnermädchenschule dem ganzen Lande blühende Anstalten als Muster vor. 1839 brachte die Regierung ihr Gesetz über die Secundarschulen, ohne jedoch den Gemeinden mehr Freudigkeit einzuhauchen, so daß 2 Jahre darauf Fellenberg von neuem den großen Rath ermahnte, doch etwas für das Secundarschulwesen zu thun, der Schaden für allgemeine und besondere Bildung im ganzen Canton werde zu groß.

Um so glücklicher war das Gesetz vom Jahre 1834, welches in Bern ein Obergymnasium, eine Zwischenstufe der Lateinanstalten des Cantons und der Universität, ins Leben rief. Freilich haftete ein grober dunkler Fleck an der Schöpfung, der, daß man von ihr auch ohne Maturitätszeugnis auf bloße Bescheinigung „sonst genossener Vorbildung“ zur Hochschule abgehen durfte; eine Maßregel, welche für sich allein schon die pädagogische Unkenntnis und Schwäche der Gesetzgebung, so wie die große Unzulänglichkeit des seitherigen Schulfortschritts im Canton in grellster Beleuchtung zeigt. Mit dem J. 1845 endlich eröffnete die Berner Regierung in ihrer Thätigkeit für die Schule eine Reihe von Bemühungen, um der seitherigen Systemlosigkeit ein Ende zu machen und das Ganze einheitlich zu gestalten; dieselben sind um so höher anzuschlagen, als in diesen Jahren Aufgaben ernstester Art: Einführung einer neuen cantonalen Verfassung, Ausfechtung des Sonderbundskriegs und Umgestaltung des alten in den neuen Bund, die Thatkraft Berns unausgesetzt in Anspruch nahmen. Zunächst erschien der langvermißte Unterrichtsplan für die deutschen Primarschulen, der das Unterrichtsmaterial in specieller Gliederung und Aufeinanderfolge vorführte und noch dazu über die Weise der Behandlung sich aussprach. Dann kam durch die Verfassungsrevision von 1846 die Schulsynode mit Antrags- und Vorberathungsrecht in Primarschulsachen, sofort die Erziehungsdirection, die oberste Schulbehörde, aus der Mitte des Regierungsraths gewählt, hernach ein Um- und Ausbau in der Organisation der Staatsseminarien, und endlich zwei umfassende Schulgesetzesentwürfe, der vom Jahre 1847 und der von 1849. Beide wurden zwar von der gesetzgebenden Behörde behandelt, aber durch den politischen Umschwung von 1850 beseitigt und so die wichtigsten Bemühungen der Regierung vernichtet. Weil diese Entwürfe jedoch in vielen Stücken die Grundlage späterer Einrichtungen und Fortschritte darstellen, so sind sie nicht bloß für diese werthvolle Vorarbeiten gewesen, sondern gewähren auch die Umrisse zu einem Bild der damaligen Schulzustände. Der erstere Entwurf, vom Erziehungsdirector J. Schneider vorgelegt, weist in Bezug auf die Schulen folgende wesentliche Bestimmungen auf: der Schulbesuch ist obligatorisch und unentgeltlich. Die bisherigen Forderungen an die Primarschule sollen in Geltung bleiben, doch müße auf ihre bessere Erfüllung gedrungen werden; für jeden Schulkreis soll eine höhere Primarschule geschaffen werden; überall soll die Regierung einerseits Kleinkinder-, andrerseits Fortbildungsschulen mit der Primarschule in Verbindung setzen. Den Lehrern muß eine höhere Besoldung werden. „Es ist die große Bedrängnis derselben nicht zu leugnen. Viele sind in einer Lage, wo sie weder leben noch sterben können und erregen den höchsten Grad von Mitgefühl.“ Dem Bezirksschulwesen war gleichfalls Hülfe zugedacht. Alle die Schulen des mittleren Unterrichts: Secundarschulen (höhere Primarschulen mit Französisch), Progymnasien, die Industrieschule in Bern, die Gymnasien und Colléges, sollten nicht länger vereinzelt dastehen und so in ihren Leistungen gehemmt sein, sondern durch gemeinschaftlichen Lehrplan gegenseitig fördernde Verbindung und festen Zusammenhang mit dem gesammten

bernischen Schulsystem erhalten. Sie sollten entweder vorherrschend Real- oder ebenso Lateinschulen sein. Ihnen parallel gedachte man höhere Mädchenschulen laufen zu lassen, denen der Staat gehörige Unterstützung zu reichen hätte, um sie desto sicherer der Privatindustrie zu entreißen. Dem Obergymnasium in Bern sollte parallel laufend eine höhere Industrieschule errichtet werden. Für alle Bezirks- und Cantonalschulanstalten sollte der Staat mit regelmäßigen Stipendien vorangehen. Die Schulsynode erscheint als die Repräsentation der öffentlichen Primar- und Secundarschulen. Auf 20 Lehrer 1 Abgeordneter; ihren Geschäftsvorstand wählt sie sich selbst, derselbe bestellt sodann die vorberathende Synodalcommission, und nur was von ihr begutachtet ist, kann von der Synode berathen werden. Inspectoren für die Gemeinde- und für die Bezirksschulen. Der Entwurf vom J. 1849 hält an den letzteren fest und denkt sich diese Inspectoren als anerkannte Schulmänner und ganz den Schulen lebend; der ortspfarrliche Schulinspector wird fallen gelassen. Ferner schlägt er vor, daß obligatorische Lehrmittel für alle Classen der Volksschule zu bestimmen seien; daß ein Lehrer nicht über 100 Schüler haben könne (während von den damaligen 1217 Schulen wenigstens 220 gezählt wurden, welche zwischen 101 und 190 hatten).

Doch diesen guten Vorsätzen allen drohte Vernichtung, als im Mai 1850 die conservative Partei, Patricier, Ultramontane und Orthodoxe vereinigend, das Steuer des Staats ergriff und nun denselben ebenso ausschließlich beherrschte, wie bis dahin die Liberalen und Radicalen. Nicht ganz mit Unrecht hob sie hervor, die seitherige Schulgesetzgebung sei zu bureaukratisch vorgegangen und habe zu wenig Rücksicht auf die wirklichen Verhältnisse sowohl als die Bedürfnisse der Landbewohner walten lassen. Gleichwohl hatte sie die Weisheit einzusehen, daß nicht bloß die demokratische Verfassung von 1846 sich bereits im Canton befestigt habe, sondern auch anzuerkennen, was seit 1831 für Verbesserung des Volksunterrichts geschehen. Da zudem das conservative Regiment nur 4 Jahre bestand, so brachte man es entweder nur zu Rückschrittsversuchen, wie z. B. in dem Gesetzesentwurf über die öffentlichen Primarschulen, April 1851, der besonders die Schulzeit vermindern wollte und gegen die minderen Lehrergehalte nichts einzuwenden hatte, den sie aber selbst wieder zurückzog; oder hatten die Reorganisationen nur kurze Dauer, wie z. B. die des Seminars in Münchenbuchsee. Dort trat sie, allerdings „aus Nothwehr", mit Schwertesschärfe gegen ihre Widersacher auf, entließ den Seminardirector und seine Lehrer, und hob die Anstalt auf, um sie reorganisiren zu können. Gleichwohl geschah keine gründliche Abhülfe, insofern die Stellung eines Seminardirectors zu dem Erziehungsdepartement und zur Regierung, desgleichen sein Wirkungskreis im Primarschulgebiet nach wie vor von der Art blieb, daß derselbe zu leicht in die Kämpfe der politischen Parteien verflochten und sammt seinem Seminar in verderbliche Mitleidenschaft gezogen werden konnte. Der schwere politische Entwicklungsproceß, den das Bernervolk seit 1831 durchmachte, erreichte mit dem J. 1854 sein Ende. Beide Parteien wollten zum Heile des Vaterlandes auf die Ausschließlichkeit verzichten, sich vertragen und die neue Regierung gemeinsam mit tüchtigen Männern besetzen. Kaum war diese Schlichtung erfolgt, so wendeten sich auch die Herzen freudig der schönsten Aufgabe eines demokratischen Gemeinwesens zu, für die Schule zu sorgen. Diese neue Schulreform begann mit dem J. 1856 auf Grund des Gesetzes über die Organisation des Schulwesens im Canton Bern. Der Geist des Fortschritts, die Verbesserungspläne früherer Zeiten wieder aufnehmend, durchzog von neuem den ganzen Canton. Manche Gegenden forderten freilich noch längere Zeit große Rücksicht und Geduld. „Der ganze Amtsbezirk Saanen, heißt es z. B in einem Verwaltungsbericht für 1856, hat noch keine eigenen Schulhäuser, die engen Schulstuben im Emmenthal sind überfüllt; die Schulbesoldung ist oft so erbärmlich, daß sich manchmal gar keine Bewerber finden; 20 Schulen sind nur provisorisch mit durchgefallenen Seminaraspiranten besetzt, 4 gar nicht. Es geschieht eben von vielen Gemeinden noch zu wenig für den Unterricht." 1859 wurden durch eine Gesellschaft von Reformfreunden die Schäden des

städtischen Primarschulwesens im Cantonsmittelpuncte selbst mit preiswürdigem Freimuthe aufgedeckt. „Die dortigen 36 Classen werden nur von den ärmeren Kindern, im ganzen von 2200, besucht. Die Schulräume gleichen wahren Kerkern und sind so gesundheitsgefährlich, daß sie für die Kinder gar nie hätten geöffnet werden sollen. Die nöthigen Lehrmittel sind selten vorhanden; wir brauchen bessere Lehrmittel, mehr Unterricht und mehr Unterrichtsfächer. Die Lehrerbesoldungen sind weit hinter denen von Burgdorf, Biel, Thun, St. Imier und andern Landgemeinden zurück und so ungenügend, daß fast nur Leute von geringer Bildung zu bekommen sind. Der Polizeisecretär erhält 2000 Fr., sein Substitut 1500, der Hochwächter 750, ein Polizeidiener mindestens 610; von den 36 Primarlehrern erhalten aber 13 nur 400 Frcs. In wenigen Schweizerstädten geschieht mehr für die Bildung der Reichen und weniger für die der Armen als in der Stadt Bern. Auch die jährlichen freundlichen Schulfeste kommen weit mehr den reichen Söhnen zu gut, nicht wie in manchen andern Schweizerstädten, wo auch das ärmste Kind nicht fehlen darf." Am 1. December 1860 erschien das Gesetz über die öffentlichen Primarschulen und damit geschah wieder ein großer Schritt vorwärts, besonders da man alles that, um es zur Wahrheit zu machen. Im März desselben Jahres schon war das Gesetz über die Lehrerbildungsanstalten ausgegeben worden. Im Jahre 1862 sodann wurden durch Revision des obligatorischen Unterrichtsplanes für die Primarschulen, durch Pläne und Reglements für die Secundarschulen bedeutende Verbesserungen im Innern angebahnt. Nach all dem konnte man es begreiflich finden, daß 1863 ein Berner in einem Gesammtüberblick über die Schulverhältnisse seines Cantons sich also äußerte: Durch kräftiges Vorgehen der Behörden (und vorzüglich auch durch weise Führung der Erziehungsdirection) ist das bernische Schulwesen jetzt so organisirt, daß wir ohne Scheu einen Blick in dasselbe gewähren können. Gemeinden wie Regierung bemühen sich mehr und mehr um die Schulen. Die für dieselben auf das Staatsbudget kommende jährliche Summe erreicht zur Zeit den Betrag von nahezu 1 Million und übersteigt die Auslagen für Militär bereits um mehr als 200,000 Fr. Die Beiträge der Gemeinden zu den Schulausgaben überschreiten eine zweite Million bedeutend. In den ökonomischen Verhältnissen der Lehrer ist eine wesentliche Verbesserung eingetreten. Die Lehrerkasse hat beinahe 400,000 Fr. Vermögen und empfängt jährlich 9000 Fr. Beiträge des Staats, so daß jährlich 30,000 Fr. zur Austheilung an die Nutznießer kommen. Die Schulhäuser sind wesentlich besser, der Schulbesuch ist geregelter; die meisten obligatorischen Lehrmittel sind da. Jede Art von Schulen besitzt einen obligatorischen Unterrichtsplan; für Lehrer und Lehrerinnen bestehen zur Zeit 7 öffentliche oder private Seminarien. Für die Fortbildung der Lehrer sorgen die Fortbildungscurse in Münchenbuchsee und die Schulsynoden. Volle Schulpflichtigkeit besteht bis ins 16. Altersjahr. Unsere 1500 Primar- und 30 Secundarschulen sehen ihre Interessen in den Händen von c. 600 Primar- und 30 Secundarschulcommissionen, sowie 6 Primar- und 1 Secundarschulinspector ihre ganze Kraft ausschließlich ihren Schulen widmen. Rechnet man noch dazu die bedeutende Anzahl von Armen- und sonstigen Erziehungsanstalten, die 3 Progymnasien und die 2 Cantonsschulen, so sieht man, auf wie vielen und welchen Wegen das Berner Volk sich um Schulbildung bemüht.

II. Gegenwärtiger Stand. 1. Die Behörden. Der Erziehungsdirector hat die Oberleitung des ganzen Unterrichtswesens, des staatlichen und gemeindlichen wie privaten. Jede Gemeindeschule untersteht zunächst ihrer Primarschulcommission, die Secundarschule einer ähnlichen, die aus den betheiligten Factoren des Bezirks gebildet wird. Dazu kommen die Primar- und der Secundarschulinspector, Fachmänner und Referenten im Erziehungsdepartement, sowie die Schulsynode. Letztere ist also nicht ein freier Lehrerverein, auch nicht eine Generalconferenz, wie etwa in Zürich, sondern eine vornehmlich den Primarlehrerstand repräsentirende Behörde, welche alle Schulgesetzesvorlagen und Lehrmittel zu begutachten hat. Sie setzt sich aus den Abgeordneten der 31 Kreissynoden oder Bezirks-

conferenzen in der Weise zusammen, daß auf je 10 Mitglieder der letzteren 1 Abgeordneter kommt. Derselbe muß jedoch nicht aus dem Lehrerstand gewählt sein. 1866 z. B. bestand sie aus 127 Mitgliedern, nämlich 77 Primar-, 20 Secundar-, 10 Cantonallehrern, 6 Schulinspectoren, 14 Nichtlehrern, darunter 5 Pfarrern. Die Vorsteherschaft der Schulsynode, aus 9 Mitgliedern bestehend, bildet die Begutachtungscommission für den Erziehungsdirector und übt als solche erheblichen Einfluß aus. Den Kreissynoden legt sie jährlich 2 pädagogische Fragen zur Beantwortung vor. Dadurch concentrirt sie auf fruchtbare Weise das pädagogische Streben der Lehrerkreise und die Conferenzen erhalten in ihren 4 Jahresversammlungen mit dem gemeinsamen Stoff, der natürlich andere Themata nicht ausschließt, auch volle Gelegenheit für alle Mitglieder des Lehrerstandes sich darüber auszusprechen. Aus den Gutachten der Conferenzen erwachsen Gesammtreferate und Thesen für die Schulsynode und seit längerer Zeit vernimmt man nur Aeußerungen freudiger Anerkennung sowohl wegen der zweckmäßigen Einrichtung dieser Synode als auch wegen des frischen Geisteslebens, dem man in diesen Versammlungen begegnet, besonders aber wegen der ausgiebigen Förderung, welche sie der Lösung praktischer Unterrichtsfragen angedeihen lassen.

2. Die Schulen. a) Die Gemeinde- oder Primarschule ist durchweg eine Alltagsschule und geht vom 6. bis 16. Lebensjahr, d. h. bis zur Confirmation; eine Repetir- oder Ergänzungsschule giebt es daneben nicht. Die Aufnahme ist eine jährliche. Die Unterschule umfaßt die 3 ersten Jahre, die Mittelschule die 3 folgenden und die Oberschule die übrigen. Die Fächer und die Vertheilung der Unterrichtsstoffe entsprechen im wesentlichen dem, was bei Zürich angegeben wurde. 1) Der Religionsunterricht scheint mehr biblischen und positiven Charakter zu haben als dort. 2) Sprachunterricht ist trefflich elementarisirt; Anschauungsunterricht, Sprechübungen, Schreiben und Lesen stehen dabei in inniger Verbindung; die 2. und 3. Schulstufe treiben nicht nur elementare Grammatik, sondern werden vornehmlich auch im Aufsetzen von Briefen, besonders geschäftlichen geübt. 3) Rechnen umfaßt auf den 2 unteren Stufen besonders die Elemente; die Bruchlehre und die verschiedenen praktischen Rechnungsarten kommen erst auf der Oberstufe vor. 4) Geometrie und die Realien treten nur auf der 2. und 3. Stufe und mehr nacheinander als nebeneinander auf. Erstere giebt das nothwendigste aus der ebenen Geometrie, dann elementare Flächen- und Körperberechnung und Meßübung auf dem Felde. 5) Geschichte bringt zuerst vaterländische Biographien, dann zusammenhängende Schweizergeschichte. 6) Geographie: Wohnort, Himmelsgegenden, Vaterlandskunde; einiges aus der mathematischen Geographie, Europa, Schweiz, Bern. 7) Naturgeschichte: Beschreibung und Vergleichung der wichtigsten einheimischen Thiere, Pflanzen, Mineralien; das Thierreich in der Uebersicht, mit Hervorkehrung der technischen Seiten; die Pflanzen des Gartens, des Culturfelds, des Forstes; die Fels- und Bodenarten dieser Culturen; Belehrung über den menschlichen Körper. 8) Naturlehre: Die Elemente der Mechanik, der Physik, der Chemie. 9) Schönschreiben. 10) Zeichnen. 11) Singen. 12) Turnen, obligatorisch seit 1863. — Das Schuljahr theilt sich in eine Sommer- und eine Winterschule. Erstere zählt mindestens 15 Wochen à 18 Stunden. Im Oberland und im Jura werden sie freilich selten recht eingehalten; gleichwohl ist der Schulbesuch gegen früher beträchtlich besser, da damals der Erfolg der Sommerschule fast allgemein als nichtig angesehen werden mußte. Die Winterschule, vom 1. November bis Ende März, mit einem Minimum von 30 Stunden für Knaben und 27 nebst Handarbeiten für Mädchen, weist vorherrschend regelmäßigen Schulbesuch auf. Bis zum J. 1863 fehlte leider der Mädchenarbeitsschule der feste Halt, weil kein Gesetz den Staat oder die Gemeinden zu bestimmten Opfern für dieselben, noch die weibliche Jugend zu ihrem Besuche verpflichtete. Durch das Gesetz vom 23. Juni 1864 sind sie nun organisirt und obligatorisch gemacht und um so mehr im Stande, ihren Zweck zu erreichen. Indem wir zum Schluße noch die Oberschulen im Oberaargau, Mittelland und Seeland wegen

ihrer anerkannten Leistungen hervorheben, wenden wir uns b) zur Bezirks- oder Secundarschule. Sie findet sich nur in den größeren Ortschaften des Cantons, hat meistens 2 Lehrer, ist eine gehobene Primarschule ohne Latein, aber mit Französisch und ziemlich viel Mathematik, steht jedoch nicht wie in Zürich als Fortsetzung und über der Primarschule da, sondern läuft selbständig neben derselben her, wie die süddeutsche Realschule in den Städten, ist aber, den letzteren ganz entgegen, auch für Mädchen bestimmt. Sie nimmt in der Regel im 11. Lebensjahre auf. Man strebt, sie mehr und mehr nach unten an die Primarschule und nach oben an die Cantonsschule fest anzufügen. Das wachsende Wohlwollen, welches die meisten Bezirke diesen vergleichsweise sehr jungen Anstalten schenken, belohnen sie besonders im deutschen Cantonstheile durch befriedigende Erfolge, nur das Französische und das Zeichnen sollten sich noch heben. Durch Herabsetzung des Schulgelds in etlichen Anstalten von 60 und 50 Fr. auf 40 bis 24, durch Vermehrung der Freistellen, sowie durch entschiedene Abwehr jegliches beruflichen Unterrichts (heiße er landwirthschaftlicher oder anders), werden diese Glieder im bernischen Schulorganismus, Fellenbergs Wünsche krönend, sich immer mehr zu Bildungs- und Wohlfahrtsquellen der Mittelclassen des Volkes machen. Außer der bürgerlichen Realschule in Bern, einer städtischen, vom Staate ganz unabhängigen Anstalt, die, weil auch Progymnasium, zu einer Parallelanstalt mit der Cantonsschule geworden ist, genießen noch viele andere Secundarschulen eines guten Rufs; nicht zu vergessen der Einwohnermädchenschule in Bern, die besonders durch ihre vorzüglich organisirten und geleiteten 4 Secundar- und Fortbildungsclassen eine der blühendsten Bildungsstätten des Cantons ist und deren Promotionen alljährlich zu einem werthgeschätzten Eltern- und Kinderfest sich gestalten. — Diesen vorherrschend realistisch gesinnten Secundarschulen stehen derzeit nur wenige Progymnasien im Canton zur Seite, philologische Bezirksschulen, welche den Lehrplan der unteren Classen des Cantonsgymnasiums einhalten. Also auch hier schwacher Betrieb der altclassischen Studien. c) Die Cantonsschulen. Von den 14 deutschen Gymnasien der Schweiz kommen auf den Canton Zürich 2, auf Bern nur 1, das dafür aber noch ein französisches in Pruntrut hat. Das deutsche befindet sich in der Hauptstadt und macht einen Theil der Berner Cantonsschule aus. Seit dem Beginne des Schuljahrs 1858 ist diese vollständig ins Leben getreten und gedeiht sichtlich, besonders auch durch den Zuwachs vom Land herein. Sie besteht nun aus 3 Abtheilungen, einer elementaren vom 6.—10. Jahr in 4 Classen, einer realen und einer literaren, jede vom 10.—18. Jahre mit 8 Classen. Die Elementarabtheilung ist wesentlich Primarschule und bildet den gemeinsamen Unterbau für die beiden andern; die Bifurcation tritt erst mit Beginn des fünften Schuljahres ein. Jede der 4 Elementarclassen hat 27 Stunden in der Woche, so jedoch, daß für die Anfänger 2 Stunden für Gedächtnisübungen, d. h. Anleitung zum Memoriren, Einübung der Memoriraufgaben, und für die 2 oberen Classen 2 Stunden zu Geschichte und Geographie angesetzt sind. Schulgeld 36 Fr. jährlich. Die Realabtheilung zerfällt in Real- und Oberrealschule. Jene, die Classen VIII—IV umfassend, bildet die aus, welche mit der Confirmation zum bürgerlichen Gewerbe übergehen, und bereitet auf die Oberrealclassen vor. Religion, Deutsch, Französisch, Geschichte, Geographie, Arithmetik, Kunstzeichnen, Schreiben, Singen treten in allen 5 Classen auf mit beziehungsweise 11, 23, 28, 10, 10, 16, 15, 13, 10 wöchentlichen Stunden. Naturgeschichte in V und IV mit 4 Stunden, Geometrie in VII—IV mit 10, Algebra in VI—IV mit 8, geometrisches Zeichnen in V und IV mit 6. Kein Latein, aber auch keine Naturlehre. Die Oberrealschule gestattet den Eintritt nach zurückgelegtem 15. Altersjahr, bereitet auf höhere technische Berufsarten, auf das Kaufmannsfach und auf die Fachstudien des Polytechnikums vor und will damit zu einer umfassenden allgemeinen Bildung verhelfen. Es werden wohl später die mathematischen, die technischen und die Handelsbranchen, die jetzt noch mehrfach zusammengehen, mit der steigenden Schülerzahl sich in besondere Classen trennen, wie auch gegenwärtig

schon die Handelsschüler mit II austreten. Allen drei Classen gemeinsam sind: Religion mit 4 Stunden zusammen, Deutsch 9, Französisch 11, Englisch 7, Geschichte 6, Geometrie 10, Algebra 10, darstellende 6, Physik 5, Mechanik 6, technisches und geometrisches Zeichnen 9, Kunstzeichnen 6, Singen 3; außer diesen Geographie in III mit 2 Stunden, Naturgeschichte in III und I mit 4, praktische Geometrie in III und II mit 5, Chemie in II und I mit 10, Schreiben in III mit 1 Stunde. An diesen Fächern betheiligen sich die Kaufleute je nach Bedürfnis für ihre Branche, ihre Hauptkraft wenden sie der kaufmännischen Arithmetik zu, der kaufmännischen Buchhaltung, Comptoirarbeiten, Handelslehre, Handelsgeschichte, Handelsgeographie, Wechsellehre, Waarenkunde.

Die Literarabtheilung oder das humanistische Gymnasium bildet in seinen Classen VIII—IV das Untergymnasium und es ist beachtenswerth, daß Französisch 1 Jahr und Griechisch 2 Jahre nach dem Latein auftritt, sowie daß die beiden alten Sprachen durch alle Classen wöchentlich zusammen ungefähr 90 Stunden in Anspruch nehmen, die Muttersprache sammt der französischen 48; endlich, daß in allen Classen gezeichnet wird, freilich nur 1 Stunde durchschnittlich. In dem Lehrplan des Obergymnasiums, Classen III—I, Eintritt nach dem 15. Jahre, erscheint Hebräisch für die Theologen in Classen II und I; Logik und Psychologie sind in Wegfall gekommen. Viele der Lehrer sind auch Professoren an der Universität. Der Uebergang zur letzteren ist glücklicherweise nun seit 1858 an die genügende Erstehung einer von Staatswegen vorzunehmenden Maturitätsprüfung geknüpft; auch sonst finden von Classe zu Classe durch die ganze Cantonsschule hin Beförderungsprüfungen statt, alles zum Vortheil der Studien und der Disciplin. — Das Schwimmen ist neben dem Turnen und Exerciren Unterrichtsfach der Cantonsschule. Für letzteres bilden die Schüler seit vielen Jahren ein Corps, das jetzt einen Obercommandanten und 4 Oberinstructoren hat, in Compagnien eingetheilt, uniformirt und bewaffnet ist und jährlich im Herbst einen militärischen Ausmarsch ausführt. Schon 1841 sah man die handfesten Berner Gymnasisten beim Schulfeste mit brauchbaren Zweipfündern erscheinen und jedermann ergetzte sich an den kräftigen Knaben unter 8 Jahren, die, je gegen 40, vor eine Kanone gespannt waren und sie als „Stückrößli" auf die bezeichnete Position zogen. Während des Sommers werden außerdem von sämmtlichen Classen der Literar- und Realabtheilung, mit ansehnlicher Geldunterstützung seitens des Staates, verschiedene Excursionen gemacht, vorzugsweise wissenschaftlichen Zwecken und der Kenntnisnahme der vaterländischen Industriewerkstätten gewidmet. — Das Schulgeld für Realisten und Humanisten beträgt 60 Fr. jährlich, dazu noch eine Eintritts- und jährliche Promotionsgebühr.

Die französische Cantonsschule in Pruntrut ist viel weniger besucht, als man wünschen möchte, und zwar in der Real- wie in der Literarabtheilung. Wenn man aber weiß, wie sehr die katholische Bevölkerung des bernischen Jura von jeher vom Jesuitismus umworben wurde und eigentlich noch ist, wie auffäßig die ultramontanen Geistlichen den Staatsschulen sind, so ist die schwache Frequenz und theilweise die Qualität der Anstalt erklärt.

3) Die Lehrer. a) Die Seminare. Wie Küsnacht im Canton Zürich, so hat das bernische Seminar Münchenbuchsee trotz seines kurzen Bestehens eine vielgestaltige Entwicklung hinter sich. Als eine Frucht der 1831 siegenden Demokratie mußte es auch, gleich der neuen Volksschule, nur in höherem Grade als diese, die Folgen aller nachherigen politischen Kämpfe an sich erfahren. Fast jede neue Regierung kam auf Aenderungen in dem Seminar und jedenfalls sollte und mußte sich dieses von jedem politischen Systemwechsel Charakter und Richtung bestimmen lassen. Anstatt daß also Lehrer und Seminaristen ruhig und gewissenhaft ihrer Aufgabe lebten, muthete man ihnen nicht selten, nur mehr oder minder unter der Hand, zu, für das jeweilige herrschende System thätig zu sein. Wie schon angegeben, wurde das Seminar in Münchenbuchsee 1833 gegründet. Man versah es mit einer Knabenmusterschule und der Pfarrer Langhans der dortigen Gemeinde besorgte die Leitung. Nach 2 Jahren nahm er seinen Abschied und Helfer Rickli trat an

die Spitze, ein Mann von Gemüth, mildem Herzen und großer Tüchtigkeit. Er brachte die Anstalt allmählich in erfreulichen Zustand und seinen 1843 erfolgten Hinscheid bedauerte die radicale wie conservative Partei gleich sehr. Von 1843—1847 war Pfarrer Boll Seminardirector; in der folgenden politisch aufgeregten Zeit der feurige, herzgewinnende Grunholzer, zuvor Secundarlehrer in Bauma, Cantons Zürich. Die Conservativen entließen ihn 1852 und versuchten, wiewohl vergeblich, Wehrli zu gewinnen. Die erledigte Stelle kam dafür an einen Schüler desselben, Morf, Seminarlehrer in Kreuzlingen. Aber dieser ebenso tüchtige als gewissenhafte Pädagog hatte in den Augen der wieder zur Herrschaft gelangten Radicalen den sehr erheblichen Fehler, maßvoll auf der guten Mittelstraße zu gehen, d. h. viel zu wenig Parteimann zu sein, wozu doch ein öffentlicher Lehrer keine Zeit und fast nicht einmal das Recht hat; und so machte er 1860 dem ausgezeichneten Methodiker Rüegg von S. Gallen Platz.

Nach dem Gesetz vom 28. März 1860 nimmt Münchenbuchsee in seinen 3 Jahrescursen zusammen höchstens 120 Zöglinge auf und zwar nur aus dem deutschen Cantonstheile. Der definitive Eintritt erfolgt im 17. Jahre nach einer befriedigenden Probezeit von 3 Monaten. Der Unterricht ist unentgeltlich. Er umfaßt seit 1861 folgende Fächer: Religion zusammen wöchentlich 9 Stunden, Pädagogik 6, Deutsch 21, Französisch 8, Arithmetik, bis zu den Gleichungen des zweiten Grads mit mehreren Unbekannten, 10; Geometrie, auch ebene Trigonometrie 6, Naturlehre 5, Physik und Chemie 5, Geschichte 8, Geographie 6, Gesang, Clavier- und Violinspiel 20, Zeichnen, Schönschreiben und Turnen je 6; dazu noch die landwirthschaftlichen Arbeiten und die Besorgung der Hausgeschäfte. Auf den Zögling kommen also mindestens 40 Stunden in der Woche. Nach gut erstandener Prüfung erhält der Seminarist sein Patent und hat wenigstens einen 3jährigen öffentlichen Dienst an einer bernischen Schule zu leisten. — Die Seminarlehrer ernennt der Regierungsrath auf 6 Jahre. Außer dem Director, der für sich und seine Familie freie Station und bis 2200 Fr. empfängt (bis 2500 Fr., wenn seine Frau das Hauswesen der Anstalt führen kann), giebt es 5 Hauptlehrer, die ohne Station bis zu 2200 Fr. erhalten, daneben noch etliche Hülfslehrer.

Für schon bedienstete Schullehrer finden alljährlich während der Sommerferien Wiederholungs- und Fortbildungscurse im Seminar statt. Der Staat giebt den Betheiligten Station wie Unterricht unentgeltlich und sieht schon jetzt sein verausgabtes Geld zu einem reichlich tragenden Capitale heranwachsen. 1867 waren gegen 50 dieser Männer beisammen, um sich vornehmlich über die Methodik des Realienunterrichts, speciell der Naturkunde in der Oberschule Belehrung zu holen.

Für die katholischen Primarlehrer des französischen Cantonstheils hält der Staat seit 1837 die Ecole Normale in Pruntrut (Porrentruy). Die dortigen 2 Jahrescurse nehmen höchstens 30 Zöglinge auf. Mit der Anstalt ist eine Primarmusterschule aufs engste verbunden.

Zur Bildung von deutschen Primar- und Arbeitslehrerinnen gründete die Regierung in Hindelbank und für ebensolche französische 1845 in Delsperg (Delémont) Seminare, doch jedes nur für höchstens 15 Zöglinge in einem 2jährigen Cursus. Auch hier wie in den beiden andern werden viele Staatsunterstützungen gereicht. — Eine weitere sehr geschätzte Gelegenheit zur Ausbildung von Lehrerinnen sind die Fortbildungsclassen der oben erwähnten Einwohnermädchenschule in Bern, deren Direction nun auch mit bestem Erfolge Fortbildungscurse für Primarlehrerinnen ins Leben gerufen hat. Für die Lehrerinnen wird von Seiten der Erziehungsdirection ebenfalls jedes Jahr eine Prüfung um das Patent veranstaltet. — b) Verhältnisse der Lehrer. Aus dem Gesetz über die öffentlichen Primarschulen (vom 1. Dec. 1860) verdienen folgende Puncte Erwähnung: Der Gemeinderath wählt den Primarlehrer aus den Vorschlägen der Schulcommission und des Schulinspectors; der Erziehungsdirection kommt die Bestätigung zu. Die Anstellung eines patentirten Lehrers geschieht auf Lebenszeit,

die eines unpatentirten ist provisorisch und nur für ein Jahr gültig. Amtsentsetzung hat immer Streichung aus dem Lehrerstande zur Folge. Außerdem ist hervorzuheben, daß trotz der noch immer kärglichen Primarlehrerbesoldungen doch viele tüchtige jüngere Männer im Lehrerstande vorhanden sind, vornehmlich eine Frucht der Wirksamkeit von Münchenbuchsee. Desgleichen, daß die vielen Lehrerinnen an den unteren Primar- und an den Mädchenclassen sich im ganzen wacker halten und es nicht Wort haben wollen, daß der Unterricht nur Sache des Mannes sei. Mit Freuden mußte endlich jener Beschluß des Großen Raths erfüllen, der den Angehörigen eines religiösen Ordens verbot, den Primarunterricht an öffentlichen Schulen zu ertheilen, wodurch hauptsächlich den Gehülfinnen des Jesuitenordens, den Ursulerinnen, ihr verderbliches Treiben im Jura verwehrt werden sollte.

Was nun die Ausbildung von Lehrern für die Secundarschule betrifft, so bleibt auch in diesem Canton das meiste noch zu thun. Zwar besteht seit 1858 ein philologisches Seminar an der Universität; aber seiner Natur nach hat dies nur einen Theil, wenn gleich den größeren und wichtigsten der Gymnasialfächer im Auge, und in ähnlicher Weise ergaben auch die besonderen Curse für die realistischen Candidaten keine vollständige und abgerundete Vorbildung; kurz, es fehlt hier noch ein wichtiges Institut, das nach der sprachlich-historischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Seite hin die Candidaten des mittleren Lehramts völlig und in Wahrheit ausbildete. Je bälder dies geschieht, desto bälder wird das gesammte bernische Secundarschulwesen, besonders auch das gymnasiale, vom Volke in seiner wahren Bedeutung erfaßt werden, die Schulen werden nach Zahl und Güte sich immer mehr heben und durch sie wird mit der Zeit im Canton sich einstellen, was jetzt noch vermißt wird, eine allgemeinere Pflege der höheren geistigen Güter.

4) Erhebliches aus der Schulstatistik. Zahl der Primarschüler. 1863 zählte man 85263; 1864 86621; 1865 87080. Primarlehrerstellen. Vor 1831 waren es 854; von da an bis 1853 wurden 293 errichtet, so daß man im angegebenen Jahre 1246 hatte, wobei auf 6 Lehrer 1 Lehrerin kam. 1859 gab es 1379 Lehrstellen an 1276 Schulen; 1863 waren von den 1412 nur 1341 definitiv besetzt und zwar mit 1070 Lehrern und 338 Lehrerinnen (3:1). Von den letztern kam auf den Inspectionskreis Seeland keine, auf den Jura 103! 1864 gab es 1461 Stellen; nämlich 1374 definitiv, 79 provisorisch und 8 unbesetzt; 1049 Lehrer und 411 Lehrerinnen, eine Bedenken erregende Erscheinung; desgleichen daß nur 854 derselben durch Seminarien ausgebildet worden sind. 1865 zählte man 1480 Stellen, 1379 waren definitiv, 96 provisorisch besetzt, ehemalige Seminarzöglinge 870. Besoldungen der definitiven Lehrer. 1864 traf das Minimum von 500 Fr. Baarbesoldung (nebst Wohnung, Scheune, Garten, ½ Juchart Pflanzland, 3 Klafter Tannenholz) noch zu bei 798 Stellen, also bei mehr als der Hälfte; 500—600 Fr. bekamen 345. Daraus ergiebt sich, daß 11/14 der Primarlehrerbesoldungen noch zwischen 500—600 Fr. stehen, also gering sind. Doch ist das nicht durch Schuld des Staates so, der an der Baarbesoldung eines jeden definitiven Primarlehrers jährlich 220 Fr. zahlt, an der des provisorischen 100 Fr.; sondern die Gemeinden sollten sich schulfreundlicher erweisen und bereitwillig das Minimum übersteigen. Zwischen 600 und 700 Fr. tragen 112 Stellen, 700—800 Fr. nur 68, 800 bis 900 Fr. nur 31, 900—1000 Fr. nur 36, 1000—1200 Fr. 43, 1200—1500 Fr. 11, über 1500 Fr. 10.

Die Einwohnergemeinde der Stadt Bern bezahlt seit Dec. 1865 ihren Lehrern an den unteren Classen 1470 Fr., denen an der mittleren 1620, an den oberen 1920 Fr. — Nur durch ausgedehnteres System der Alterszulagen (1863 kamen an 532 Betheiligte 23505 Fr.) wird es der Regierung künftighin möglich sein, der Volksschule bessere Kräfte bleibend zu erhalten. Schon 1867 kamen viele Gemeinden mit schlechten Besoldungen in bittere Verlegenheiten.

Das Pensionswesen betreffend ist zu bemerken, daß die bernische Lehrerschaft

nach dem Princip der Selbstverwaltung die Kasse selber führt und jährlich aus der Staatskasse der Beitrag von 9000 Fr. „für Leibgedinge" ausbezahlt wird. 1863 belief sich das Vermögen auf 381772 Fr., die daher fließende Pensionssumme auf 20720 Fr. Mitglieder: 829. Pensionsberechtigte: 259; Größe einer Pension: 80 Fr. Obige Leibgedinge kamen in Portionen von 120 Fr. 100, 80, 70 an 139 Betheiligte. In den Genuß einer Pension tritt, wer 55 Jahre alt ist, seinen Lehrerberuf nicht mehr ausüben und sonst sein Brod nicht mehr verdienen kann, Wittwen und Waisen der Lehrer.

1862 wurde noch immer über Mangel an guten Lehrerwohnungen geklagt; von 1856—1864 beliefen sich die Staatsbeiträge an Schulbauten auf 172268 Fr. Bernische Schulgüter, in dem Sinne wie im Canton Zürich, giebt es leider nicht, es sollte aber unablässig nach Ausscheidung derselben aus den allgemeinen Vermögenstiteln gestrebt werden. — Mädchenarbeitsschulen wurden 1832 schon 22 neu errichtet, 1834 gab es 103, 1835 231 mit 6070 Fr. Staatsbeiträgen, 1859 605 mit 22331 Schülerinnen. 1863 702 mit 25958. An den Besoldungen der Lehrerinnen und an den Kosten des Arbeitsstoffes bezahlte der Staat die Summe von 20110 Fr. 1864 722 Schulen mit 25510 Schülerinnen und 19279 Fr. Staatsbeitrag. Die Primarlehrerinnen ertheilen zugleich den Arbeitsunterricht, erhalten jedoch dafür von der Gemeinde keine besondere Besoldung, wohl aber vom Staate eine Zulage von 40 Fr. Dieselbe Zulage empfangen auch die von der Gemeinde besonders angestellten und bezahlten Arbeitslehrerinnen. Kleinkinderschulen wurden 1844 erst 26 gezählt mit 824 Kindern; 1863 37.

Secundarschulen bestanden 15 im Jahr 1849; 10 Jahre später zählte man 5 Progymnasien mit 37 Lehrern und 336 Schülern, nebst 26 Realschulen mit 62 Lehrern und 1349 Schülern. 1863 34 Secundarschulen mit 109 Lehrer und 9 Lehrerinnen, 1430 Knaben und 515 Mädchen. 1864 an denselben Anstalten 127 Lehrkräfte für 2594 Zöglinge, darunter ungefähr 1/4 Mädchen. — Eigentliche Secundarschulfonds scheinen noch nicht zu bestehen. Die Schulzeit umfaßt 42—44 Wochen und die Schulwoche 30—33 Stunden. Der Secundarlehrer erhält für die Wochenstunde mindestens 60 Fr. Gehalt, der Hülfslehrer wenigstens 30 Fr. — 1863 leistete der Staat einen Gesammtbeitrag von 100431 Fr. —

Die Cantonsschule in Bern zählte 1858 neben 154 Elementarschülern 161 Realisten und 103 Humanisten; 1859 in derselben Weise 150, 166 und 112; 1863 200, 194 und 160 Schüler. Die Ecole Cantonale in Pruntrut 1859 ungefähr 100 Schüler mit 14 Lehrern, und 1863 nur 86, nämlich 59 Realisten und 27 Humanisten; der Staatsbeitrag für erstere Schule belief sich 1863 auf 77610 Fr. für letztere auf 30,000 Fr., wornach z. B. ein Zögling der Ecole Cantonale von Pruntrut den Staat auf ungefähr 350 Fr. zu stehen kommt.

1859 zählte man in Münchenbuchsee 81 Seminaristen, in Pruntrut 11, in Hindelbank 22; 1862 leistete der Staat an das Seminar in Münchenbuchsee bei 121 Zöglingen einen Beitrag von 39104 Fr., an das in Hindelbank bei 24 einen solchen von 5564 Fr., an das in Pruntrut bei 26 einen von 18000 Fr., an das in Delsberg bei 17 einen von 11018 Fr. Für Wiederholungscurse verausgabte er 1864 c. 4000 Fr. Gesammtkosten. 1859 verausgabte: A. die Staatskasse für 1) Hochschule 109687 Fr.; 2) Cantonsschulen: Bern 67292 Fr., Pruntrut 20000 Fr.; 3) Secundarschulen: 6 Progymnasien 35400 Fr., 25 Realschulen 41787 Fr. 4) Primarschulen: Lehrerbesoldungen 298230 Fr., Schulhausbauten 5240 Fr., Verschiedenes 4183 Fr., Mädchenarbeits- und Kleinkinderschulen 19899 Fr. 5) Seminarien und Taubstummeninstitut 52270 Fr.; 6) Inspection, Synode, Directorialbureau 28404 Fr. B. Die Familien für Schulgelder an die Cantonsschulen: Bern 23149 Fr., Pruntrut 4427 Fr. C. Die Gemeinden für 1) die Cantonsschule in Pruntrut 17702 Fr., 2) die Secundarschulen (die Hälfte der Lehrerbesoldungen) 41787 Fr.; 3) die Primarschulen a) allgemeine Auslagen 131213 Fr., b) an die Lehrerbesoldungen 385336 Fr. Mithin verausgabte der Canton

mindestens 1,286012 Fr.; die Staatskasse allein 682394 Fr., und zwar für das Primarschulwesen 327553 Fr., für das Secundarschulwesen 77187 Fr., für die Cantonsschulen 87292 Fr. Im gleichen Jahre wurden die Schulgüter an Capitalien auf ungefähr 2 Mill. Franken und an Gebäulichkeiten auf 1 Million veranschlagt. — Im J. 1860 betrug die Staatsrechnung für das Erziehungsdepartement 118000 mehr als im Vorjahr, nämlich 801097 Fr.; gegen 850248 Fr. für das Militärdepartement und bei einer Gesammtstaatsrechnung von 4'892563 Fr.; woraus sich ergiebt, daß 16,3 % der ganzen Staatsrechnung auf das Erziehungswesen entfielen.

1866 endlich betrug das Budget 5'607579 Fr., und ⅕ desselben kam dem Erziehungswesen zu gut, nehmlich 1'012158 Fr., und von dieser Summe 490250 Fr. dem Primarwesen (gegen 130,000 Fr. z. B. des J. 1835) und 122081 Fr. den 36 Mittelschulen.

3) **Luzern** (22 Quadratmeilen 131,000 Einwohner). Quellen: 1) Der Canton Luzern von Dr. Kasimir Pfyffer, 2 Bde. im Historisch-geographischen Gemälde der Schweiz. 1858. 2) Ostertag, die Geschichte des Stadtschulwesens von Luzern 1835. 3) Dula, Beitrag zur Lösung der Frage über den durchschnittlichen Zustand der Schullehrerseminare in der Schweiz. 4) Dula, zur Revision des luzernischen Erziehungsgesetzes, 1865. 5) Segesser, Gedanken über eine Revision des Schulgesetzes. 1866. 6) Luzerner Conferenzblätter.

I. Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Luzern.

Mit diesem Canton betreten wir die Urschweiz und zwar den Mittelpunct derselben. Es wäre jedoch ein Irrthum, deswegen darin den Sitz einer Kraft zu suchen, welche die Urcantone auf den Gebieten des materiellen und geistigen Lebens vorwärts treibt; Luzern ist nur das äußerliche und politische Centrum jener altehrwürdigen Gebirgs- und Seelandschaften, und der Luzerner, trotz seiner frischen Kraft und gesunden Sinne, mit allen Urschweizern in Gewerbthätigkeit und Handel, Wohlstand und Geistesbildung hinter allen andern deutschen Landsleuten zurückgeblieben. Bedeutende Entwicklungen auf dem Gebiete des Schulwesens, besonders im Sinne heilsamen Fortschritts werden uns demnach hier seltener beschäftigen als in Zürich und Bern. Zwar wurde in Luzern schon gegen Ende des 7. Jahrhunderts ein Gotteshaus gestiftet, das dem benedictinischen Murbach im Elsaß zugehörte. Aber von einer ersprießlichen Thätigkeit luzernischer Ordensleute für eigene wissenschaftliche Bildung oder im Jugendunterricht ist weder in früherer noch in späterer Zeit etwas zu lesen. Traf sichs doch im 13. Jahrhundert, wo um das Gotteshaus her schon eine ansehnliche Stadt sich ausbreitete, daß sogar der dortige Probst des Schreibens unkundig war. 1322 trat Luzern in den eidgenössischen Bund und man fühlte in politischen Dingen bald sein Gewicht. Der Klerus des Landes, fortwährend auf niedriger Stufe stehend, aber mit dem sich ausbreitenden Patriciat verbündet, bekümmerte sich mehr und mehr um die Herrschaft über den gemeinen Mann, dem auch in größeren Gemeinden, wie es scheinen muß, meist nur eine dürftige kirchliche Unterweisung gereicht wurde. Daß unter solchen Verhältnissen von einem städtischen Schulwesen keine Rede sein kann, sowie daß das 16. Jahrhundert hier keinerlei Boden für kirchliche und Schulreformen fand, ist einleuchtend. Zwar hatten einige Geistliche Empfänglichkeit hiefür gezeigt; aber bald triumphirte der Barfüßer Thomas Murner über sie alle. Die Kirche blieb aufs entschiedenste beim alten, die klösterliche Lateinschule für die Söhne der herrschenden Familien behielt ihren mittelalterlichen Schnitt. Und warum denn das junge Volk in der Landschaft und die gemeinen Bürgerskinder in der Stadt, wie anderwärts jetzt geschah, durch Schulunterricht geistig an- und erregen, da doch ihre Väter insgesammt mehr und mehr rechtlos und Unterthanen des Patriciats und des Klerus geworden waren? An diesen Verhältnissen durfte nicht gerüttelt werden. Um ihnen im Gegentheil noch mehr Festigkeit zu verschaffen, wurden 1574 die Väter der Gesellschaft Jesu in den Canton gerufen und diesen unerreichten Meistern starrer Dressur die Pflege des geistigen Lebens der Jugend und mittelbar auch der Erwachsenen übergeben. Ein großes Collegium beglückte bald die

Hauptstadt; auch anderer Schulanstalten bemächtigten sie sich; nur die kleineren, besonders in der Landschaft blieben den Ortsgeistlichen oder den Klosterbrüdern, der jesuitische Einfluß waltete aber überall. Auf diesem Wege wandelten die Luzerner weiter und nicht lange darnach wurde ihr Canton durch Errichtung der ständigen päpstlichen Nuntiatur in Luzern zur römischen Provinz, welcher im borromäischen Bund, den die 4 Waldstätten nebst Zug, Freiburg und Solothurn im J. 1586 schloßen, das Malzeichen der Feindschaft gegen jegliches selbständige geistige Leben und Streben auf die Stirne gedrückt wurde. Nun waren die Geschicke des schönen Landes besiegelt. Zwei volle unglückliche Jahrhunderte lang hielten die Jesuiten und ihre Freunde Staat und Kirche und Erziehungswesen in den engen Maschen ihres römischen Netzes gefangen. Leider mit bestem Erfolge. Denn weder in Wissenschaften noch in den Künsten sah Luzern und mittelbar die ganze Urschweiz in dieser langen Zeit irgend welche tüchtige Größe sich regen, Land- wie Stadtbewohner verharrten in dumpfer geistiger Armut. Das Volk empfand keine Schulbedürfnisse und nach wie vor mußte ein dürftiger kirchlicher Unterricht fast allen anderen ersetzen. Daß ersterer wenigstens ganz allein in den Vordergrund gerückt und wie er verstanden wurde, erhellt recht klar aus der Schulordnung der Stadt Luzern, 1584 vom dortigen Stadtschreiber und einem Leutpriester im Auftrag des Raths entworfen. Denn diese handelt wesentlich nur über das äußerliche Kirchengehen der Lehrer mit den Kindern, über die Zahl der täglichen Besuche, die Namen der zu besuchenden Kirchen und über die Geldstrafen der Fehlbaren (wer eine Messe einmal versäumt, bezahlt einen Schilling Buße an die Schulkerzen, von einer Vesper 6 Heller). So blieb es auch in den folgenden Zeiten. Man that für die Schulen und in den Schulen nur ein Minimum und dieses Mindeste war im letzteren Falle ein äußerliches Aneignen der gröbsten Elemente des Lesens und Abschreibens oder ein Memoriren aus dem Katechismus, das erstere meistens von den wandernden Schulmeistern, das andere von Ortsgeistlichen besorgt. Daß mit diesem Lehrverfahren Herz und Geist der luzernischen Jugend weder genährt und gestärkt, noch gereinigt und veredelt werden konnten, ist unbestritten. Gleichwohl muß immer wieder hervorgehoben werden, welche traurige Früchte ein solches Niederhalten der geistigen Ausbildung, ein solches Bannen der sittlichen Kräfte groß zieht. 1603 klagt man in Luzern: „Die Jugend ist verzogen, wie ernstlich man manet. Sie verspottet die leute auf den gassen und ist eines unverschampten wesens in groben unzüchtigen reden und gebärden." 1606 wird verordnet, daß neben dem Schulmeister der Jüngste des Kleinen Rathes mit einem Stadtknecht an allen Sonntagen bei dem Exercitio catechisimi zugegen sei, auf die ungehorsamen Knaben aufmerke und wo er sie ungehorsam sieht, dem Stadtknecht befehle, sie in das Drillhäuslein zu sperren, damit es „ein forcht und schrecken" gebe. Der Unfug und Gassenlärm der lieben Jugend wurde unter solchem Regimente 1664 so groß, daß den Wachtmeistern befohlen wurde, alles Gesinde, Kinder u. s. w. im Sommer um Betglockenzeit, im Winter um 6 Uhr von den Gassen nach Hause zu mahnen. Sollte aber der eine oder der andere nicht gehorchen, oder mit bösem Bescheide begegnen, so sollen den die Wachtmeister „ohne alles ansehen und respeet mit der hellebarden niederschlagen". Aehnliche Sittenbilder liegen vor von den Jahren 1691, 1711, 1728 u. s. w. und in allen dieselbe ernste Verdammung des Erziehungswesens der frommen Väter. 1771 endlich nach 200jährigem Bestande reorganisirte der Staat das Jesuitengymnasium, doch nicht ohne dem Orden, auch nach 1774, noch den Unterricht zu lassen!

1798, mit der Einführung der Helvetik für die Schweiz kam auch für Luzern eine andere Zeit, die unbestrittene Herrschaft der Jesuitenschule sollte wenigstens ihr Ende haben. Das Directorium in Bern decretirte für jede luzernische Gemeinde die Errichtung einer Primarschule, für jeden District einen geistlichen Schulinspector, 1799 sodann für den Canton eine Lehrerbildungsanstalt im Kloster S. Urban. Natürlich riefen diese Maßnahmen die heftigsten Kämpfe zwischen den Freunden der neuen Ideen und den Parteigängern der seitherigen weltlichen und geistlichen Regenten hervor; und Stapfers Pläne

konnten auch hier nur langsam und in beschränktestem Maße ins Leben treten; besonders aber war die Ungunst der luzernischen Geistlichkeit Schuld, wenn die „angehenden Lehrer" und das Volksschulwesen von diesem ersten schweizerischen Seminar so wenig Antrieb verspürt haben. Die Mediationszeit half zwar noch weiter die Machtstellung der aristokratischen Familien und ihrer geistlichen Verbündeten durch äußerliche und innerliche Mittel untergraben, indem sie 1802 unter Gewährung politischer Rechtsgleichheit aller Luzerner alle Familienvorrechte aufhob und andererseits fortfuhr für das stumpfe Volk Schulen zu schaffen (1812 bestanden deren schon 147); aber gleichwohl kam es im Canton zu keinem Interesse für geistiges Leben und der Schule gegenüber blieb man vollends großentheils theilnahmlos. Es war daher ein Leichtes, als 1814 die Reaction offen wieder begann und die alte aristokratische Partei Hand in Hand mit dem Klerus aufs neue zur Macht gelangte, die Volksschulangelegenheiten wieder entschieden in den Hintergrund zu rücken und das alte System, den Laienstand nicht durch eine Denkschule zu vergiften, jetzt auch ohne den Orden in Kraft zu setzen. Dafür sah man freilich auch aus dem im Canton längst wuchernden Samen die hergebrachte Moralität des christkatholischen rechtgläubigen Volkes wieder in üppigem Flor. Oder kann man einschneidender über die vernachläßigte häusliche Erziehung, über Mangel an geistigem Interesse und über die namenlose Zerrüttung der Sitten klagen als der städtische Verwaltungsrath Luzerns im J. 1817? „Zu jeder Zeit des Tages wimmeln die Straßen von jungen Müßiggängern, und wo man sie nie suchen sollte, auf Kegelplätzen, in Wirths-, Schenk- und Bierhäusern und Pastetenstuben findet sich unsere Jugend ein." Noch 1825 rügt man „das ärgerliche Betragen in der Kirche, die wilde Zügellosigkeit, den Hang zu höchst verderblichen Spielen und das unbändige Zusammenrotten selbst zur Nachtzeit und an verdächtigen Orten." Glücklicherweise spornten diese Folgen des ultramontanen Systems immer mehr liberale Männer an, unausgesetzt auf die unbeschreibliche Verkümmernng der Volkserziehung und Volksschule hinzuweisen. Da die Kräfte der Reaction sichtlich erlahmten, konnten diese Patrioten, die sich vornehmlich unter der Fahne des nachmaligen Schultheißen Eduard Pfyffer geschaart hatten, die Regierung zu mehreren wichtigen Schritten nöthigen. So wurde schon 1819 das erste ausführliche Reglement für das Schullehrerseminar erlangt, desgleichen Jahr für Jahr erheblichere Staatsbeiträge für das Primarschulwesen, bis dieselben 1829 sogar die Summe von 17322 Fr. erreichten. Die Gemeinden freilich machten keine Anstrengungen, höchstens sorgten sie für mehr oder minder untaugliche Locale und für Schulgeräthe.

Mit dem Jahr 1830 machte man auch in Luzern einen neuen Versuch, die Grundsätze, welche 1798 hätten zur Regeneration helfen sollen, wieder anzuwenden. Infolge davon stürzten die Liberalen 1831 die alte Aristokratie und schafften den demokratischen Anschauungen Eingang beim Volke. Der Hauch freisinniger Pläne und Schöpfungen durchzog für einige Zeit das schöne Land. Die Schule wurde Staatsangelegenheit. Es entstand ein alle öffentlichen Lehranstalten umfassendes Erziehungsgesetz mit einem Erziehungsrath als oberster Behörde. Diese ließ das erhebende Beispiel von Zürich nicht unbeachtet, sondern nahm sich der Bildung der Primarlehrer aufs eifrigste an, gründete Schulen, prüfte Lehrmittel, sorgte für besseren Schulbesuch, für bessere Lehrergehalte, für Lehrerconferenzen u. s. w. Der Canton wurde in 8 Schulkreise eingetheilt und für jeden ein Schulcommissär bestellt. Kurz es wurde mit großem Eifer der Boden gelegt, um das stattliche Gebäude eines liberalen Erziehungswesens zu tragen. Winterschulen, vom November bis April sich erstreckend, gab es 1834 im ganzen 167 mit 13546 Schülern, Sommerschulen, vom 28. April an auf 20 Wochen, zählte man nur 77 mit 5142 Schülern, so daß die Zahl der schulbesuchenden Kinder, die vom 7.—14. Jahre nämlich, 18,688 betrug. Auch mit Fortbildungsschulen wurde ein Anfang gemacht und in den 15 Secundarschulen saßen 347 Schüler von 14—20 Jahren. Die Gesammtausgabe für Gemeindeschullehrerbesoldungen bezifferte sich auf 23,580 Frcs. In den Pfarrkirchen wurden nicht nur der Anfang eingeweiht, sondern auch der Schluß der Schulen durch

Vertheilung von Bücherpreisen gefeiert. Schade, daß diese liberale Regierung wie die in andern Cantonen fieberisch vorwärts trieb, die wahren Lebensverhältnisse und Bedürfnisse des gemeinen Mannes nicht genau genug kannte und daher mit ihren Organisationen oft über das Ziel hinausschoß. So geschah es auch auf dem Gebiete der Schule. Die Schulfreunde Luzerns, und zu den thätigsten gehörten die Staatsräthe Eduard Pfyffer und Steiger, hatten die besten Absichten, aber viele ihrer Maßregeln erwiesen sich doch als zu radical. Voll Eifer um ein edleres Schulwesen verfuhr man nicht selten aus Aufklärungssucht schonungslos mit dem Glauben und dem unentwickelten Verstande des Volks, wohl auch oft unklug und zu rücksichtslos mit den Geistlichen. Diese Haltung der „dreißiger Männer" trieb von selber den Klerus und die Aristokratie, die beide wieder gänzlich dem Ultramontanismus verfielen, in die unversöhnlichste Opposition, die keinen Augenblick versäumte, ihr Werk, an der bäuerlichen Bevölkerung besonders, mit allem Ernst von neuem aufzunehmen. Jedenfalls war nach ihrer Darstellung die Religion der Väter in Gefahr; die neumodige Schule dem Luzerner ebenso unnöthig als der Kirche feindselig und das arme Volk mit Steuern überbürdet: drei Geschoße, mit denen man beim großen Haufen sichere Wirkung erzielte. So kam es, daß die Zahl derjenigen Ortsvorsteher und Eltern, welche ein Interesse für die Schule und die geistige Entwicklung ihrer Kinder an den Tag legten, mehr ab- als zunahm, jedenfalls verschwindend klein blieb. An den meisten Orten war die Schule bald wieder ganz unwerth. Das Maximum der Besoldungen, 390 Franken, bezog bis 1835 kein einziger Primarlehrer, der Gehalt der meisten bewegte sich zwischen 120 und 200 Frcs. Aber auch dieses Wenige luden die Gemeinden und die Eltern auf die Schultern des Staates. Eine weitere Erniedrigung der Schule lag darin, daß viele Lehrer einen Theil ihres Einkommens, nach altem Brauche, wie es scheint, durch einen Umzug in der Gemeinde einsammeln mußten, wobei die Kirchenfahne vom Sigrist vorgetragen, von den Chorschülern gesungen, der gute Willen der Eltern namentlich aber durch zwei vermummte Bursche, Rolliteufel genannt, angeregt wurde. Die Geistlichen endlich befeindeten die neuen Schulmeister sammt ihren neuen Methoden und ihren halbzüricherischen Lehrmitteln. So giengs denn in Luzern während einer 10jährigen Herrschaft der Liberalen, wie mit der freisinnigen Umgestaltung im großen und ganzen, so auch mit dem Volksschulwesen nur unerheblich vorwärts und das Haupt der Urschweiz war noch nicht entschieden aus der Reihe der geistig sehr armen Cantone getreten, als 1841 die Leuen siegten und die Regierung von den Liberalen oder „Strussen", nicht an die alte Aristokratie, sondern an die politischen und kirchlichen Ultras übergieng, d. h. an die mit dem Klerus eng verbundene und weil bildungslose, von ihm geführte ultrademokratische Bauernpartei. Umsturz des Bestehenden, vorzüglich aller freisinnigen Schöpfungen der 1830ger Periode war von 1841 bis 1847 ihr Losungswort durch den ganzen unglücklichen Canton hin. Der Haß der bildungslosen Volksräthe und Regenten galt besonders der Schule. Die neue Erziehungsbehörde zählte daher unter ihren 9, nur vom Klerus gewählten Mitgliedern, 4 Geistliche, neben ihnen den fanatisirten bürgerlichen Großrath Leu und den politischen Apostaten Constantin Siegwart, die verbissensten Häupter der ultramontanen Partei. Die Schule muß durchaus wieder wohlfeiler werden, hieß es; die neuen Methoden alle sind nur ein Schaden für die Seele. Daher verbietet das Circular des Erziehungsraths vom 13. Oct. 1842 die Lautirmethode und den wechselseitigen Unterricht; die Lehrer mögen sich an die „Anleitung zum zweckmäßigen Schulunterricht von B. Overberg" halten, desgleichen mit ihrem Gehalte von 120—300 Frcs. zufrieden sein. Die Schule mußte aber auch wieder kirchlicher werden. Zu dem Ende hatte sie der Staat der Kirche zurückgegeben, die sie dann sammt dem Seminar dem Klerus überantwortete. Auch sonst betrieb man die Bildung von Klöstern und Bruderschaften aufs angelegentlichste. Aber das römische System war nicht vollkommen und nicht echt, so lange man die Väter Jesuiten nicht dabei hatte. Seit 1774 waren sie, wenigstens dem Namen nach, aus dem Canton entfernt gewesen, jetzt petitionirte das betrogene Volk um

ihre Rückberufung. Die Schwierigkeit, daß nach der luzernischen Staatsverfassung die Erziehungsanstalten unter unmittelbarer Aufsicht und Leitung der Staatsbehörden stehen und ebenso die Professoren von diesen gewählt werden sollen, 2 Puncte, welchen die Statuten des Ordens aufs entschiedenste widersprachen, räumte der große Rath im Oct. 1844 nach langem Kampfe durch eine Verfassungsverletzung aus dem Wege, und krönte so die vorausgegangenen Verdächtigungen und Verläumdungen, mit denen man viele nicht ultramontane Lehrer, auch aus dem geistlichen Stande, verfolgt hatte. Wie weit es diese Bauerndemokratie unter jesuitischer Leitung im Volksschulwesen gebracht hätte, wie sehr „das religiöse Leben der Jugend geweckt und gepflegt worden wäre" und welchen Samen die aus dem mönchischen Seminar in S. Urban hervorgehenden Lehrer hätten ausstreuen können: dies in die Länge zu erfahren, blieb Luzern erspart. Auf den Sieg der Jesuitenpartei und deren Gewaltherrschaft folgten Aufstände, und die unglücklichen Freischaarenzüge; dann auf die völligste Verblendung der Römlinge schnell der Fall des Sonderbunds im Spätjahr 1847, mit sammt dem Sturz der Ultramontanen und der Flucht der Jesuiten aus Luzern. Die national liberale Partei ergriff dann wieder die Zügel der Regierung, die Verfassung wurde mit dem neuen eidgenössischen Bunde in Einklang gebracht und auch am 26. Nov. 1848 ein Erziehungsgesetz erlassen, welches das Schulwesen nach einem einheitlichen Plane ordnete und vollständig neugestaltete. Die Erziehung soll darnach durch den Staat in religiösem und vaterländischem Sinne geleitet werden und der Kirche verbleibt der erforderliche Einfluß, soweit er die Erhaltung der Glaubenslehre betrifft. Dem neuen Gesetze zu entsprechen, sahen die folgenden Jahre bis 1856 ein emsiges Organisiren sich entfalten und besonders Seminardirector Tula in Rathhausen machte sich als Schöpfer der inneren Organisation der Volksschule, des Lehrplans für die Gemeindeschulen, sowie durch Hebung seines Seminars, durch Belebung der Lehrerconferenzen und durch den Betrieb der Wiederholungscurse für die älteren Lehrer um Luzern hochverdient. So lange gieng wieder alles gut. Aber von dem Tage an, wo von dem Misverhältnis zwischen der Besoldung der Lehrer und den Anforderungen an dieselben die Rede war und ein ernstlicher Ruf an die Opferwilligkeit der Gemeinden ergieng, überzog sich der Himmel mit Gewölk. An die verlangte Aufbesserung der Lehrergehalte setzten die Ultramontanen ihre Hebel an, vornemlich Segesser und Fischer, wie ihr „Bericht" vom J. 1858 ausweist. Hatte der amtliche Bericht vom Vorjahr dahin gelautet, daß in den Gemeindeschulen durch den Schreiblesеunterricht viel mehr Leben geweckt werde, die Kinder auch sonst zu größerer Selbstthätigkeit geführt werden, der Unterricht durch Zeichnen, Formenlehre, realistische Fächer umfassender sich gestalte u. s. w., so fanden jene: Der Lehrplan der Volksschule soll nicht höher gehen als Lesen, Schreiben und Rechnen und das erste Schuljahr, das über dem sogenannten Anschauungsunterricht hingeht, ist als rein verloren zu betrachten. Man beginne deshalb die Schule erst mit dem 7. Altersjahre. Der ganze Unterricht muß ferner so eingerichtet werden, daß das Elternhaus der Schule nachhelfen kann; nach der gegenwärtigen Methode ist dies unmöglich. Die Syllabirmethode führt in kürzerer Zeit zum richtigen Lesen; bei der Taktschreiberei lernt der einzelne weniger; mit dem alten Einmaleins hat eine größere Anzahl Kinder in kürzerer Zeit rechnen gelernt als jetzt mit dem Rechenbüchlein. Der Gesang ist ein Modeartikel, der zur Elementarbildung nicht nothwendig gehört; auch hat jener Schulgesang noch überall, wo er aufkam, den echten alten Volksgesang zu Grunde gerichtet. Dieser Segessersche Bericht findet ferner die Lehrer überfirnißt durch halbe Universitätsbildung, verschroben durch Seminardressur, ungenügsam und hochmüthig. Die Lehrerconferenzen sind ihm ein ebenso lächerliches als für den Charakter eines Gemeindeschullehrers schädliches Institut. Das höchst kostspielige Seminar ist aufzuheben. Man gebe den Gemeinden die Wahl der Lehrer, reducire die Besoldungen auf den Staatsbeitrag und gewähre Zulagen durch Schreiberstellen, Organistendienst u. s. w. Durch alle diese Ausstellungen und Anträge hindurch war der Ruf nach einem kräftigen Rückwärts nicht zu überhören. Die Masse des Volkes, so will es diese Partei, soll

durchaus nicht so viel Bildung sich erwerben, um sich selbst regieren zu können, sondern in enger Verdumpfung gefangen bleiben, um bald wieder ein Spielball bevorrechteter Classen zu werden. Zum Glück hatte der „Bericht" weiter keine Folge, aber auch die Aussichten der Lehrerschaft verbesserten sich nicht, ja wurden eigentlich 1863 durch die Verfassungsrevision getrübt, weil diese aus der lebenslänglichen Anstellung eine 4—10-jährige Amtsdauer machte; die Besoldung blieb durchschnittlich zu klein, die Stellung zu unsicher. Tüchtige Lehrer wendeten sich daher Gemeindebeamtungen u. s. w. zu, die Zahl und die Qualität der Präparanden verringerten sich. Hören wir ferner, daß viele Schüler, in Umgehung des Gesetzes, die Gemeindeschule zu frühe verließen, daß andere zu frühe und unreif in die Bezirksschule traten und im ganzen der Schulbesuch ein unfleißiger war, daß viele Gemeinden Schmälerung der Schulzeit wollten, daß eine große Zahl Landbezirke, obschon nicht arm, gleichgültig waren in Ansehung der Schulfonds, daß es fortwährend der Mehrzahl des Luzerner Volks gleichwie an Sinn und Theilnahme, so auch an Opferwilligkeit gebrach, so waren zu viele Uebelstände und Hinderungen wirksam, als daß Fortschritte im Erziehungswesen möglich gewesen wären. Die Saat der 1850er Jahre konnte nicht zur Blüte und Frucht gelangen. Die neue Schule blieb dem gemeinen Manne lästig, sie entzog ihm seine Kinder und kostete dazu noch Geld; auch wollte er keine Herren als Lehrer haben. Da zudem der Canton fast beständig in Geldverlegenheit war, so konnte Segesser und andere Gegner der Volksbildung schon 1866 den alten Plan wieder aufnehmen und ersterer Geld schaffen wollen auch durch Verringerung der Bildungsstätten. „Die Schule wird ausschließlich Sache der Gemeinde. Schulzwang ist abzuschaffen. Wie das Lehrziel der Volksschule, so ist auch das der Bezirksschulen zu verringern. Das Lehrerseminar wird aufgehoben, die Conferenzen fallen weg, ein Minimum der Besoldung wird gesetzlich nicht festgestellt." Dieser Ersparnisplan leuchtete nicht nur den Conservativen und dem gemeinen Manne, sondern auch manchen Räthen ein. Diese neue Wendung der Dinge machte, daß weitere Lehrer dem Canton oder ihrem Beruf enteilten und zwar in solcher Menge, daß noch im gleichen J. 1866 manche Schulen wieder eingestellt werden mußten. Die fernere Folge, allmäliger Verfall der Volksschule, wird nur zu bald und zu stark fühlbar werden. Denn auch die 1867 durch Totalerneuerung aller Behörden zur Regierung gelangten Liberalen vermögen eben das Volk nicht so schnell opferwillig zu machen oder von seinen Vorurtheilen zu befreien. Der unermüdliche Dula, nach manchem vergeblichen Kampf für die Sache der neuen Volksschule und sein Seminar, verließ den Canton, um in Aargau mit offenen Armen aufgenommen zu werden. 1867 noch wurde in der That die Anstalt in Rathhausen aufgehoben, doch ein Jahr später, aber in Verbindung mit einer Bezirksschule, in Hitzkirch wieder eröffnet. Daß man noch im J. 1868 trotz der vielfachen Erfahrungen innerhalb und außerhalb der Schweiz das neue Seminar als unselbständige Anstalt errichten mochte, wirft ein bedeutsames Streiflicht auf die jetzige Erziehungsbehörde. — Stand das Luzerner Schulwesen auch in der schönsten Zeit seines Aufschwungs noch immer entschieden hinter dem bernischen zurück und war es mit dem zürischerischen gar nie zu vergleichen, so ist jetzt ein weiteres Herabsinken geradezu unvermeidlich. Mit dem Seminar muß durchaus auch die Schule zurückgehen; diesmal aber geschieht das unter liberaler Regierung. Was wird nun das Schicksal jener 6 Stücke sein, welche die wackere Cantonalconferenz von 1865 für eine Revision des Erziehungsgesetzes zu besonderer Berücksichtigung empfahl: a) erweiterte Bildungszeit für die Seminaristen, b) Ausdehnung der Schulzeit, c) bessere Organisation der Aufsichtsbehörden, d) Einführung von Leibesübungen in die Volksschule, e) freies Vereinsrecht für die Lehrer, f) festere Organisation der Repetirschule?

II. Beschreibung des gegenwärtigen Standes.

1) Die Behörden. Der Staat, der das Schulwesen in den Händen hat, besorgt durch den Erziehungsrath die Oberaufsicht und die Leitung. Letzterer ist dem

Regierungsrath und dem großen Rath für sein Wirken verantwortlich. Er theilt sich in eine Direction für das Volksschul- und in eine für das Studienwesen. Dem Cantonalschulinspector kommt die Ueberwachung der Gemeindeschulen, Schulcommissionen und Lehrer zu. Er besucht jede Schule in 2 Jahren wenigstens einmal, erstattet dem Erziehungsrathe Bericht, legt Vorschläge vor, ist überhaupt zugleich Referent für das Volksschulwesen. Der Canton zerfällt in 19 Schulkreise und jeder besitzt eine aus 3 Mitgliedern bestehende Schulcommission. Unter der Studiendirection stehen die Rectoren der Realschule und des Gymnasiums, welche beide der Erziehungsrath auf 2 Jahre wählt; desgleichen der Kirchenpräfect, aus den geistlichen Professoren gewählt, der die Gottesdienste der Schüler zu leiten hat.

2) Die Schulen. a) Die Gemeindeschule ist noch nicht Jahres- und Alltagsschule, sondern meistens besucht man vom 6.—9. Lebensjahr die Sommerschule während ung. 20 Wochen à 25 Stunden, vom 9.—13. Jahre geht man nur Winters in die Schule und zwar wöchentlich 30 Stunden lang; vom 13.—16. Jahre hat man Winters wöchentlich an 2 halben Tagen, Sommers nur an einem Wiederholungsschule. Obschon nun die Schulpflichtigkeit vom 6.—16. Jahre sich erstreckt, so gehört Luzern doch zu den Cantonen mit kürzester Schulzeit und welche Frucht muß dieses Wenige bei dieser Vertheilungsweise tragen? Beim besten Willen von allen Seiten kann in keinem Fache ein sicherer Fortschritt und bleibender Gewinn erzielt werden. Die Leistungen bleiben gering in den Elementarfächern wie in den Realien und dem Zeichnen der höheren Classen. Dem Pfarrer ist der Besuch der Schulen seines Sprengels und die Leitung des Religionsunterrichts übertragen, wie er auch einen jährlichen Bericht über den religiösen und sittlichen Zustand der Schule an den Regierungsrath einzusenden hat. Es wird kein Schulgeld bezahlt. Arme Schüler können sogar noch die obligatorischen Lehrmittel, die ohnehin von Staatswegen sehr wohlfeil erstellt werden, unentgeltlich erhalten. Außerdem besteht in der Stadt Luzern ein sehr lobenswerther Verein, der arme Schulkinder mit Kleidungsstücken unterstützt. Besondere Schulfonds werden erst seit 1848 unterhalten; ihre Verwaltung ist Sache der Gemeinderäthe. b) Die Bezirksschulen bereiten auf den Eintritt in das Gewerbewesen vor und erhalten ihre Schüler aus der Gemeindeschule in der Regel mit 13 Jahren. Meistens bestehen sie nur aus 2 Jahrescursen, welche die Realien in praktischem Sinne weiter führen und gewöhnlich auch französischen Unterricht in sich schließen; in wenigen nur wird auch Latein gelehrt. Es werden 30 Wochenstunden gegeben. Anzuerkennen ist, daß trotz der dürftigen Grundlegung, welche die Gemeindeschulen liefern und trotz der schwachen Impulse von Seiten der unbedeutenden Gewerbs- und Handelsthätigkeit des Cantons, in einigen Bezirksschulen doch Tüchtiges erreicht wird; am meisten von der städtischen Knabenschule in Luzern selbst, die freilich auch am vollständigsten organisirt ist. Ebenfalls verdient Lob, daß nicht nur da und dort Mädchen in den Bezirksschulen zugelassen werden, sondern daß einige Mädchenbezirksschulen eingerichtet worden sind. c) Die Cantonsschule zerfällt in eine untere und eine obere Abtheilung. Erstere besteht aus der Realschule und aus dem Gymnasium. Jene, 1841 aus der städtischen Secundarschule entstanden, dann unter den Jesuiten und dem Sonderbundshader fast verkümmernd, schöpfte 1848 Lebenskräfte und gedieh seither in erfreulicher Weise. Beim Eintretenden setzt man durchschnittlich den Besuch der 7 Classen der städtischen Knaben- oder einer Bezirksschule voraus. Von ihren 4 Classen tragen die 2 unteren mehr allgemein wissenschaftlichen Charakter und haben lauter obligatorische Fächer; die 2 oberen spalten sich in eine mathematisch-technische und eine Handelsabtheilung, doch mit gemeinschaftlichem Unterricht in einigen Fächern. Religion geht mit 16 wöchentlichen Stunden durch alle Classen, Deutsch und Französisch, je mit 14, Mathematik mit 45. Das Gymnasium, eine Jesuitenschöpfung, doch 1771 reorganisirt und seit dem Schulplan von 1799 auch die realistischen und artistischen Fächer berücksichtigend, zählt 6 Classen. Religion tritt in denselben mit 12 Wochenstunden auf, Latein mit 51, Deutsch mit 25, Französisch von II. an mit 16,

Griechisch, erst im J. 1806 obligatorisch gemacht, von III. an mit 21, Geschichte und Geographie zusammen mit 21, Mathematik mit 18, Naturkunde mit 6.

Die obere Abtheilung der Cantonsschule heißt Lyceum und ist ein Mittelding von Obergymnasium und Universität, dem noch die theologische Fachschule aufgesetzt ist.

3) Die Lehrer. Das Seminar des Cantons, obwohl das älteste der Schweiz, hat bis heute weder eine bleibende Stätte noch eine definitive Organisation finden können, sondern wurde des öfteren hin- und hergeschoben, nicht selten auch gering geachtet, ja sogar mishandelt: ein unwiderlegliches Zeugnis davon, daß unter dem Volke noch immer kein Sinn für geistige Interessen sich verbreitet und unter den Räthen von jeher richtige pädagogische Einsicht selten anzutreffen war. Bis 1806 wurde es im Kloster S. Urban von dortigen Patres geleitet. Die Lehrcurse dauerten alljährlich 3 Monate. Wegen Ungunst des Abtes verlegte man die Anstalt nach Ruswyl; der dortige Caplan wurde Vorsteher und Oberlehrer und wegen eines Locals später bevollmächtigt, „diejenige Tanzlaube zu einer Schulstube zu miethen, welche er für die tauglichste zu diesem Zwecke erachte.“ Die Seminaristen, die anfangs Kost und Wohnung in Privathäusern hatten, ließ der Erziehungsrath selber in die Wirthshäuser des Orts einquartieren. Der Curs dauerte 2 Monate. 1809 kam man nach Willisau in das Landvogteigebäude, 1812 nach Luzern, um mit dem Priesterseminar zusammengespannt zu werden. Nachdem dies 1 Jahr so gewährt, trat eine Unterbrechung von 2 Jahren ein, dann die Trennung vom Priesterseminar, worauf wieder regelmäßig jedes Jahr ein Lehrcurs stattfand, geleitet durch den Oberschulinspector, den Oberlehrer und den Gehülfen. 1819 kam, Dank dem Eifer Eduard Pfyffers, das erste ausführliche „Reglement“ zu Stande und sodann durch den Eintritt von Niklas Rietschi eine Zeit des Aufschwungs. Er hatte bei Girard in Freiburg, bei Krüsi in Ifferten und im Rastatter Seminar sich trefflich vorgebildet und waltete von 1821—1841 voll edler Begeisterung in seiner Anstalt. Diese Eigenschaft hatte er freilich, auch nach 1830 noch, sehr nöthig, da im Seminar gar manche Einrichtungen sehr vom Uebel waren. Es hatten z. B. die Seminaristen keine zusammenhängende Lehrzeit, sondern auf 4 Monate Unterricht folgten 8 Monate Unterbrechung durch Schulehalten u. s. w., so 3 Jahre hintereinander. Als die Ultramontanen 1841 Herr wurden, entließen sie Rietschi und brachten das Seminar wieder nach S. Urban unter Klostergeistliche. Nach dem Fall des Sonderbundes und mit der Neugestaltung des luzernischen Schulwesens kam das Seminar in das aufgehobene Frauenkloster Rathhausen und in Dulas Hände und nach trüber Zeit konnte man bald wieder mit freudiger Hoffnung vom Seminar reden. Die Localität zwar verdiente gar kein Lob; leider aber erzeugte der Vorschlag einer Wohnungsänderung auch wieder den einer Verschmelzung und zwar diesmal mit der Realschule. Das dauerte bis 1859. Auch später noch hängte man immer von Zeit zu Zeit das Damoklesschwert über der Anstalt auf, bis sie schließlich bei ultramontaner Anfeindung und großentheils matter Unterstützung von liberaler Seite nicht zum Frieden, sondern 1867 wiederum zur Auflösung kommen sollte. Seit October 1868 befindet sie sich in Hitzkirch und wird von einem früheren Professor der Kirchengeschichte, einem talentvollen geistlichen Herrn, geleitet. Die 3 Jahrescurse für die Seminaristen, desgleichen die Fortbildungsschule für angestellte Lehrer, sowie für Arbeitslehrerinnen scheinen beibehalten zu werden. — Von den Unterrichtsfächern ist zu erwähnen, daß Naturkunde, wie es die Beschaffenheit des Landes fordert, mit vorzüglicher Rücksicht auf Feld- und Waldbau gelehrt wurde; das Französische war facultativ, Clavier- und Orgelspiel ebenso. Der austretende Seminarist machte im Laufe des folgenden Jahres sein Examen. Das für Bezirksschulcandidaten bringt gesteigerte Anforderung in den Fächern des Gemeindeschulamts, fordert aber außerdem noch Physik und Französisch. Für die Fortbildung der bediensteten Lehrer sowohl an Gemeinde- als Bezirksschulen dienen die Kreisconferenzen, die 4 mal jährlich stattfinden, und die Cantonsconferenz, die nur 1mal des Jahrs zusammentritt. Erstere sind in den letzten Jahren für Bearbeitung einer Heimatskunde thätig gewesen, sowie mit An-

fertigung einer Schulwandkarte jeder Gemeinde. Letztere, die Cantonalconferenz, hat einige Aehnlichkeit mit der bernischen Schulsynode; sie beginnt mit Predigt und Hochamt, dann folgt Berichterstattung über den Gang der Kreisconferenzen, sofort Berathung von Mitteln und Vorschlägen, die Förderung des luzernischen Schulwesens im großen oder kleinen betreffend. Die realistische und humanistische Lehrerschaft der Cantonsschule haben jede besondere Conferenzen und Convente. — Zu Fortbildungscursen im Seminar beruft die Erziehungsdirection ein. — In Bezug auf den Modus der Anstellungen ist zu bemerken, daß nur bei dem Zeugnis unbedingter Wahlfähigkeit eine definitive Anstellung gesetzlich gestattet ist. Die Gemeinde wählt nur die Arbeitslehrerin. Die Lehrer für die Gemeindeschulen wählt der Erziehungsrath, der Regierungsrath dagegen die der Bezirksschulen. Ersterer kann Gemeinde- und Bezirksschullehrer, auch Professoren abberufen, doch braucht diese Maßregel für die beiden letzteren Kategorien die Bestätigung des Regierungsraths. Die Lehrer der Gemeinde- wie Bezirksschulen sind während des Schuljahrs zu höchstens 44 Wochen verpflichtet, ferner zur Führung eines Schultagebuchs und einer Schulchronik. Die Uebernahme von öffentlichen Stellen und Aemtern hängt von der Bewilligung des Erziehungsrathes ab. Seit 1868 sind die Gehalte aufgebessert; aber gleichwohl suchen da und dort Lehrer als Landwirthe, Organisten, Posthalter, Gemeinde- und Bezirksbeamte u. s. w. weiteren Verdienst. Die Gehalte der Amtsverweser und Lehrgehülfen sind nicht allgemein geregelt. — Seit 1835 unterhalten die luzernischen Lehrer einen Wittwen- und Waisenunterstützungsverein, das Werk N. Rietschis. Die Beiträge, und denen entsprechend die Renten, sind in den 4erlei Classen dieses Vereins verschieden hoch. Erst nach 25 Jahren Betheiligung wird Nutznießung verabreicht. Der jährliche Beitrag des Staats, der anfangs nur 400 Frcs. betrug, beläuft sich jetzt auf 1000 Frcs.

4) Schulstatistik. Zahl der Primarschüler: 1834 in den 167 Winterschulen 13,546, in den 77 Sommerschulen 5142, zus. 18688; 1857 ungefähr 20,000; 1859 in 33 Jahresschulen, 207 Winter- und 191 Sommerschulen zusammen 19,127, 1862 in 34 Jahresschulen, 211 Winter- und 201 Sommerschulen zusammen 17487; 1866 waren in 36 Jahresschulen (mit durchschnittlich 204 Schultagen), 210 Winterschulen (mit 98 Schultagen), 200 Sommerschulen (mit 94 Schultagen), und 84 Repetirschulen (mit einer durchschnittlichen Schulzeit von 20½ Tagen) 17,218 Schüler 1065 Repetirschüler, zusammen 18,283. Die Versäumnisse sind bei jeder Art von Schülern groß, am größten bei den Repetirschülern, viele derselben entziehen sich fast ganz und dies stets dann um so ungescheuter, je heftiger die neue Schule von ultramontaner Seite heruntergesetzt und je lauer sie von den Liberalen unterstützt wird. Lehrer und Lehrerinnen wurden 1852 245 gezählt; 1859 waren es 233 Lehrer und 18 Lehrerinnen. Von diesen 251 standen 160 unter 30 Jahren, 23 über 50; 110 hatten 1—10 Dienstjahre. Wiederum fanden von den 233 Lehrern 66 Nebenbeschäftigung mit Landbau, 8 mit Handwerk, 13 mit Handel, 12 gaben Privatunterricht, 29 hatten Kirchendienst, 23 waren Beamte und Schreiber, 82 ohne Nebenbeschäftigung. Nach 3 Jahren zählte man nur noch 249 Lehrer und Lehrerinnen, 171 waren definitiv, 78 provisorisch angestellt! 1866 gab es 236 Lehrer und 14 Lehrerinnen, also zusammen 250. Schulhäuser fanden sich 1859 erst 120, so daß 27 Anstalten in Privathäusern untergebracht waren.

Zur Geldbesoldung leistet der Staat jeder Gemeinde ¾, ihr eigenes ¼ bestreitet sie so lange aus der Polizeikasse, bis die Zinsen des Schulfonds dazu ausreichen. 1834 betrugen die Primarlehrergehalte 23,580 Franken, 1848 die durchschnittliche Lehrerbesoldung ung. 320; seit 1868 soll der Gemeindeschullehrer empfangen 650 Frcs. Geld, nebst freier Wohnung und 3 Klaftern Holz von der Gemeinde. Die in der Stadt Luzern erhalten 1500—1900 Frcs. Die Wittwen- und Waisenkasse der Lehrer, die am 1. Januar 1853 ein Vermögen von 23,147 Frcs. besaß, das schon 1858 auf 30,923 Frcs. gestiegen war, verabfolgte 1859 an 69 Lehrer, 10 Wittwen und 11 Waisen die Unterstützungssumme von 1925 Frcs. 1862 betrug das Vermögen 41,556 Frcs.

— Auch zu den **Arbeitsschulen** der Mädchen, seien sie von Gemeinden oder Privaten errichtet, leistet der Staat einen jährlichen Beitrag von 20—50 Frcs. zur Besoldung der Lehrerin. Von 1849—52, in der Zeit des Aufschwungs, entstanden 16, 1857 gab es schon 46, 1859 waren 45 Gemeinden noch ohne diese wichtigen Schulen, die bestehenden 56 wurden den Winter über von 1883, den Sommer hindurch nur von 931 Schülerinnen besucht, 1865 bestanden 83 mit 2571. **Kleinkinderschulen** scheinen nur in der Stadt Luzern zu bestehen und waren es schon 1852 deren 8, sämmtlich in den Händen von Privaten. Wie wenig die Luzerner die Wohlthaten guter Schulen kennen und schätzen, zeigen sie am besten durch die **unverhältnismäßig geringen Schulfonds**. Wie stehen das benachbarte kleine **Zug** und das ebenfalls nicht große **Solothurn** in dieser Beziehung neben Luzern in so vortheilhaftem Lichte da! 852 besaßen die Gemeinden des Cantons, die Hauptstadt ausgenommen, nur 50805 Frcs. Schulfonds; 2 Jahre darauf waren noch 9 Gemeinden ohne alles Schulvermögen; 1857 ergaben die Schulfonds, die der Stadt nicht eingerechnet, 105,174 Frcs., 1862 hatte die Stadt 258,524 Frcs., die sämmtlichen Landgemeinden nur 189,206 Frcs.

Bezirksschulen besaß Luzern im Jahr 1834 erst 15, mit 347 Schülern 1843 17, 1859 19 mit 400, 1866 24 für Knaben, welche Sommers 333 und Winters 539 Köpfe stark waren, 2 für Mädchen. In 10 dieser Schulen fand kein französischer Unterricht statt. Die **Bezirkslehrerbesoldung** reicht der Staat allein, und zwar bei 21 Stellen 1000—1300 Frcs., wozu von der Gemeinde noch Wohnung und Holz kommt, bei den 4 erweiterten (Willisau, Münster, Sursee, Hitzkirch) von 1500—2200 Frcs. Bezirksschulfonds scheinen noch nicht zu bestehen.

Die **Cantonsschule** zählte in den Jahren 1853, 1859, 1868 in der Realschule 53, 77, 90, in dem Gymnasium 120, 111, 76, im Lyceum 28, 36, 27 Zöglinge.

Das **Lehrerseminar** berechnete 1859 seinen Nettoaufwand für jeden der 49 Zöglinge auf 224 Frcs. 1862 zählte man in den 3 Cursen nur noch 46 Zöglinge. Die **Gesammtausgaben des Cantons** betrugen 1835 für das Primar- und Secundarschulwesen 77,431 Franken, für die höheren Lehranstalten 31,050, für die Verwaltung und Stipendien u. s. w. 4700, im ganzen 113,181 Franken. 1857 verausgabten die Gemeinden 116,264 Frcs., der Staat 97,189 Frcs. (darunter allein 81,421 Frcs. Besoldung der Gemeinde- und Bezirksschullehrer), zusammen 213,453 Frcs. 1859 in ähnlichem Verhältnis 232,926 Frcs., so daß 1,78 Frcs. auf den Kopf kamen. 1863 beliefen sich die Ausgaben auf 315,064 Frcs.

4) **Uri.** (20 Q.-M., 14,791 E.) **Quellen**: Der Canton Uri von Dr. **Lusser**. 1834. — Stellung und Beruf der **Urcantone** zur **Industrie** von A. **Eberle**, Kanzleidirector in Schwyz. 1858. — Die **Volksschule** in den **Gebirgsgegenden** von Pfarrer **Rohrer** in Kerns. 1863. — I. **Frühere Entwicklung des Schulwesens**. Uri, der Canton des obern Reußthals, mehr Hochgebirgs- als Mittelgebirgsland, bietet nur auf sehr schmaler Thalfläche Gelegenheit zu Landbau, zu beiden Seiten des engen Hauptthales und der noch steileren Nebenthäler finden sich nur Bergwiesen und Sommerwaideland. Alpenwirthschaft und Viehzucht waren deshalb von jeher fast ausschließlich die Nahrungszweige der dünnen ländlichen Bevölkerung. Wie es nun in der Natur dieser Beschäftigungen liegt, wurden durch sie in den Urnern weder reger thätiger Sinn und Gewerbfleiß, noch der Trieb zur Bildung, zum Fortschreiten und zum Befördern des allgemeinen Wohls geweckt, was alles die deutschen Cantone der Ebene so sehr auszeichnet. Rechnet man dazu, daß sie nicht nur den Weltereignissen schwer zugänglich, sondern auch noch in der Heimat selbst in vielen abgeschiedenen Thalschaften zerstreut leben, so wird begreiflich, wie sie arm und unwissend blieben, nie einen Gelehrten oder Schriftsteller aufzuweisen hatten und noch jetzt nur dem Alten anhänglich, dazu ernst, zurückhaltend, sogar starrsinnig sind. Nach ausgedehnten und wohlgepflegten Schulanstalten früherer Zeiten fragt man hier vergebens. Einzelne würdige Geistliche unterrichteten da oder dort strebsame junge Leute, darauf beschränkte sich das ganze alte Unterrichtswesen. Ein eigentliches

Schulamt und Schulstellen gab es nicht, und da alle diese ländlichen Gemeinden Uris, obschon aus fast lauter ungebildeten Leuten zusammengesetzt, seit 500 Jahren souverän sind, so vermochten die wenigen herrschenden Familien, die sammt den Geistlichen allein als Auctoritäten galten, nicht durch Gesetze einzugreifen und mußten es geschehen lassen, daß durch lange Zeiten hin nichts für Bildungsanstalten, nichts für Erziehung der Armen geschah. Gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts wollte das helvetische Directorium auch in das Gotthardthal Volksbildung durch Schulunterricht pflanzen; aber theils konnten seine Decrete nicht zur Anwendung kommen, weil es hier an allen Vorbedingungen fehlte, theils wurde ihre Ausführung durch politische Ereignisse vereitelt, die ihnen auf dem Fuße folgten. Von alter Liebe zur Unabhängigkeit und zur Religion ihrer Väter beseelt, hatten die Urner mit den andern Waldleuten 1798 sich gegen die eindringenden Franzosen erhoben, unterlagen aber nach heldenmüthigem Kampfe. Die ökonomischen Verluste, welche sie infolge davon erlitten, waren noch größer als die politischen. Hatten früher einzelne in bescheidenem Wohlstand gelebt, so trat jetzt überall Armut hervor, und es brauchte den Fleiß und die Sparsamkeit vieler Jahre, um sich aus derselben herauszureißen. Um diese Wunden zu heilen und den Rettungsversuchen Wege zu bahnen, erschien in der Mediationszeit 1805 das erste Zeichen von staatlicher Fürsorge für die Schulen, eine „hochobrigkeitliche Verordnung", in ihrer Art ein vollständiges Schulgesetz in einfachster Form. Aber zur Ausführung fehlte vor allem ein Lehrerstand; es gab nur Cantoren, Sacristane, Geistliche, alle mit sehr geringer Besoldung, keine Schullehrer. So gieng es ohne nennenswerthe Besserung bis in die zwanziger Jahre. Allmählich wuchs der Wohlstand und bei einzelnen auch das Bedürfnis einer besseren Volksbildung. Mit taktvoller Milde und Klugheit, mit wohlwollender Belehrung und Aufmunterung vermochten die Geistlichen die Leute dazu, einige Lehrerbesoldungen und Schullocale zu bessern, aber im ganzen kam man doch kaum vorwärts. „Ihr könnet eure Schule nur durch Hebung der Schullehrer heben", rief ihnen deswegen Girards freundliche Stimme 1827 aus Luzern zu. Die Regierung vermochte jedoch nichts zur Schaffung eines Lehrerstandes zu thun. So mußte der Geistliche, wie er seither allein Schule gehalten, auch jetzt durchweg der Gründer der Volksschule werden. Seinen Bemühungen allein ist es zu danken, daß um 1833 wenigstens jedes Pfarrdorf seine Schule hatte. Sommers allerdings war kein Unterricht in den meisten Gemeinden, und Schuleinrichtung, Schulbücher und Lehrweise blieben auf der niedrigsten Stufe. Auf Antrieb der Geistlichkeit kam ferner eine Centralschulcommission zur Beaufsichtigung aller Schulen zu Stande. Freilich gegen das, was Zürich und Bern, St. Gallen und Aarau in jener Zeit des Volksschulaufschwungs gethan, erscheinen Uris nichts weniger als durchgreifende Maßregeln überaus gering. Aber wer darf übersehen, daß in diesem Berglande besonders auch die äußerlichen Hindernisse, um neue Schulen zu erhalten oder die vorhandenen zu verbessern, so groß sind, daß die Leute der Ebene von vielen gar keine Ahnung haben, wie denn überhaupt Gebirgscantone im Schulwesen denen der Ebene nie gleichkommen können? Machen wir nur ein paar dieser Hindernisse namhaft. Da sind viele Gemeinden nicht nur arm, sondern auch sehr klein; aber welche Regierung unterstützt sie mit Geld? Einzelne Wohnhäuser sind nicht selten 1—2 Stunden weit vom Schulhause entfernt. Dort wohnen meistens ärmere Kinder, welche dann, schlecht genährt und gekleidet, auf schlimmem Fußsteig und im Schneegestöber oft unmöglich die Schule besuchen können. Dabei darf übrigens nicht verschwiegen werden, wie hie und da die Kleinen einen wahren Heldenmuth in dieser Beziehung an den Tag legen. Manche schulpflichtige Knaben endlich wohnen mit den Ihrigen im Sommer auf den Alpen und nur Winters im Thal. Gleichwohl drang, wenn auch langsam, die Erkenntnis durch, daß die Gemeinden zur Hebung des Schulwesens sich jetzt anstrengen müßen: das Leben wie der Gang der Zeit stellten diese unabweisliche Forderung. Der Gebirgsbewohner kann die alte Einfachheit nicht mehr festhalten. Kunststraßen durchziehen Berg und Thal, die Industrie sucht sich in Haus und Fabrik niederzulassen, Handel

und Verkehr vervielfacht sich rings um den Canton her, die Lebensbedürfnisse vermehren und vertheuern sich, und selbst die Demokratie der Urcantone kann nicht länger ohne Licht bleiben. Und in der That, auch Uri arbeitet nun mit gutem Willen an der Hebung seiner Schulen. Schade nur, daß auch unter den urnerischen Klerus seit einigen Jahrzehnten Ultramontanismus eingedrungen ist und derselbe bei vielen Geistlichen ein Erkalten des Eifers für das Schulwesen, besonders das der Secundarstufe, zur Folge gehabt hat.

II. Gegenwärtige Verhältnisse. 1) Die Schulbehörden. Erziehungsrath, Gemeindeschulrath, Schulinspectorat haben mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen. Ihre Befugnisse sind nicht nur beschränkt, sondern diese Behörden stehen auch mit leeren Händen da. Wie können sie nun mit strengen Befehlen an die Gemeinden kommen? Deshalb hat man kein Minimum für Lehrerbesoldungen auszusetzen gewagt, ebensowenig Cantonalsteuern fürs Unterrichtswesen. Der Gemeindeschulrath, wohl wissend, daß ihn der Erziehungsrath nicht hinlänglich deckt und schirmt, und daß er sich andererseits nicht unbeliebt machen darf, sieht bei seiner Aufsicht und Controle leicht durch die Finger. Das Inspectorat endlich, ein sehr wenig beneidenswerthes Amt, ist Winters, wo oft allein Schule gehalten wird, in abgelegenen Gemeinden außer Stand, seiner Aufgabe zu genügen. 2) Schulen. a) Gemeindeprimarschulen. Nur die Winterschulen sind obligatorisch, und überall fast muß man sich in den Schulfächern auf das Allernothwendigste beschränken. b) Von Gemeindesecundarschulen ist nur 1 für Mädchen in Altorf vorhanden. c) Die Cantonsschule, seit 1866 nach einem neuen Plane sich bildend, ist Gymnasium mit Realschule. — 3) Lehrer. Wie der Canton keine öffentliche Bibliothek, kein Kunst- oder Gewerbemuseum, kein Naturaliencabinet hat, so muß er auch seine Priester und Lehrer außerhalb des Landes bilden lassen. Letzteres geschieht in Seewen, oder vielmehr jetzt in Rickenbach bei Schwyz. Die früheren Lehrer waren alle ohne pädagogische Ausbildung, und auch jetzt noch zählt man nicht wenige, welche die erforderliche Prüfung nicht erstehen können. Weil aber die Lehrer durchweg schlecht besoldet sind, weil zudem gebildete Lehrer, im Gebirgsvolke vereinsamt, sich der Gefahr der Verbauerung preisgegeben sehen, um so mehr, da Conferenzen, obschon 1865 obligatorisch gemacht, sich ebenfalls fast als unmöglich erweisen, suchen die tüchtigsten am schnellsten den Canton zu verlassen. Infolge dessen können die Primarschulen kaum vom Flecke kommen. Behilft man sich aber, wie man muß, mit den Lehrschwestern, die allerdings eine äußerst geringe Besoldung verlangen, so ist die Schule wiederum übel daran. Es wird daher wohl noch manches Jahrzehent brauchen, bis im Volke Sinn für die Schule entsteht, und der Geist wohlthätiger Stiftungen, der allerdings auch nicht stark zu walten scheint, sich ihr zuwendet. Einstweilen sehen wir neben der Hoffnung auf die in Schwyz sich ausbildenden Seminaristen ein Unterpfand für künftige Hebung des urnerischen Primarschulwesens in folgenden von den Behörden gefaßten neuesten Beschlüssen: Es werden obligatorische Repetitionscurse für die Lehrer veranstaltet; den Gemeinden wird für die aus der Schule Entlassenen die Einführung von Sonntagsschulen empfohlen; der Erziehungsrath möge einen Unterrichtsplan für die Primarschulen anordnen; neuanzustellende Lehrer sollen fortan einer Prüfung unterzogen werden; Staat und Gemeinden sind zur vermehrten Unterstützung der Primarschulen einzuladen.

4) Statistische Angaben. Primarschulen gab es 1866 im ganzen Canton 39, die von 36 Lehrern, darunter 19 Geistliche und 3 Ordensschwestern, versehen wurden. Ihr Einkommen stieg bis 600 Frcs. Ruhegehalte bezahlen weder die Gemeinden noch der Canton. Die Mädchensecundarschule in Altorf wird von 2 Klosterfrauen besorgt. Die ehemalige lateinische Schule daselbst, später zur Cantonsschule gemacht, besteht seit ihrer Reorganisation im J. 1866 aus dem Gymnasium, das auf 6 Jahrescurse berechnet ist, und aus der Realschule, die auf 4 Jahrescurse sich ausdehnt. Zunächst sind nur 3 Lehrer, 2 geistliche Professoren und 1 Reallehrer an ihr thätig; letzterer bezieht 2000 Frcs. Gehalt. Im J. 1863 verausgabte man von Seiten des Staats für das Erziehungswesen zusammen 4654 Fcs., nämlich für die Cantonsschule 2285 Fcs., für die

Primarschulen (besonders auch zu Stipendien im schwyzerischen Seminar) 2369 Frcs. Doch 1866 wurden allein für die Cantonsschule 7000 Frcs. Staatsbeitrag in Rechnung genommen.

5) **Schwyz.** (17 Quadratmeilen, 45,039 Einwohner.) Quellen: Der Canton Schwyz von Gerold Meyer von Knonau. 1835. P. Gall Morel's Programm: Geschichtliches über die Schule in Einsiedeln. 1855. Vaterländische Gedanken über die möglichst gute Erziehung der Jugend von Abt Konrad Tanner in Einsiedeln. Zürich 1787. Schwyzerisches Volksschulblatt von Bommer. Schwyzerische Chronik von M. Dettling. 1860. —

I. Geschichte des Schulwesens.

Auch in diesem Urcanton hatte das Schulwesen von Alters her mit vielen Hindernissen zu ringen. Der Menschenschlag ist zwar kräftig und geistig wie körperlich glücklich ausgestattet; aber weil Alpenwirthschaft die Haupterwerbsquelle war und ist und die Gebirgsnatur an vielen Orten die Beschulung fast unmöglich macht, so hat sich im Volke im allgemeinen nie ein reger Bildungstrieb entwickeln können. Hiezu kommt noch, daß die schwyzerischen Hirten sich in ihrer Liebe zur unbeschränkten individuellen Bewegung nicht beeinträchtigen lassen wollten und infolge der abgeschlossenen Lage ihrer still zurückgezogenen Thalbezirke durch lange Jahrhunderte vom größeren Weltverkehr fern blieben. Gleichwohl gab es im Canton, im Gegensatz zu Uri, seit Jahrhunderten Schulen für den mittleren Unterricht, die man besonders den Benedictinern verdankte, ab und zu auch Volksschulen, die nicht selten von einzelnen würdigen Geistlichen begründet und versehen wurden. Da jede dieser Bildungsstätten ihre eigene Geschichte hat und ein Zusammenhang und gemeinsame Schulentwicklung erst nach 1833 eintritt, so müßen wir statt einer cantonalen Schulgeschichte uns mit Einzelbeschreibungen begnügen oder eigentlich mit einer einzigen, weil nur von der berühmten Klosterschule von Einsiedeln mit ihrer 900jährigen Wirksamkeit hinreichendes Material vorliegt. Aber wie erfreulich ist es, sagen zu können, daß die ganze Eidgenossenschaft nirgends edlere pädagogische Benedietiner aufweist, als jene des monasterii solitariorum in tenebrosa silva, und doch konnten sie von jeher nicht ausschließlich für Wissenschaft und Schule wirken, sondern waren stets auch durch Seelsorge in Anspruch genommen. Der heilige Meinrad, in der ersten Hälfte des 9. Jahrhunderts lebend, Zögling der schola interna von Reichenau, dann Klosterschulvorsteher in Bollingen am Zürichsee, der Gründer des Klosters Einsiedeln, wird wohl schon die schola interna desselben ins Leben gerufen haben, damit einerseits nach dem Sinne des h. Benediet die jungen künftigen Mönche zum klösterlichen Berufe erzogen werden und andererseits die Ordensbrüber eine Stätte allgemeiner höherer Bildung im Sinne des Evangeliums haben möchten. Unter Meinrads Nachfolgern im Stift leuchtet besonders der h. Wolfgang hervor, dessen Lehrgabe die Schüler von weit her an sich zog, quos omnes in auctoralibus simul et artificialibus doctrinis et quod his eminet et moralibus edificavit disciplinis. Wann auch eine äußere Schule für Nichtmitglieder des Stifts dazu kam, ist nicht ermittelt. Die Schüler, theils als infantes, theils als pueri majores, theils als scolares jam barbati erwähnt, lernten die bekannten 7 freien Künste und nach diesen erst kam der theologische Fachunterricht. Ueber die Schulfächer und Lehrmittel aus den früheren Zeiten bis ins 12. Jahrhundert läßt sich fast nur aus den vorhandenen Handschriftensammlungen des Stifts einiger Aufschluß gewinnen. Am zahlreichsten vertreten sind von den lateinischen Classikern Sallust, Livius, Cicero, Horaz, Seneca, denen eine Menge grammatischer Glossen beigefügt sind, und von den christlichen Dichtern Prudentius, am seltensten Ovid, Catull, Tibull, Properz. Grammatik lehrte man nach Priscian, Rufinus und dem späteren Donat. Auch für Geschichte, Archäologie, Mathematik, Astronomie und Arzeneikunde war man thätig. Was Philosophie, Logik, Dialektik und Rhetorik betrifft, so ist neben Aristoteles und Cicero vorzüglich Boethius zu erwähnen, dessen Consolatio als Schulbuch diente. Die Bücher für die theologischen Studien sind in großer Menge vorhanden, und zwar die h. Schrift sammt Commentaren, Kirchenvätern, liturgischen, kirchengeschichtlichen, kirchenrechtlichen und asketischen Schriften.

Mit dem 13. Jahrhundert zeigt sich in Einsiedeln wie anderwärts Verweltlichung der Benedictiner und Hand in Hand damit für längere Zeit eine geringere Thätigkeit für Wissenschaft und Schule. Rudolf von Radegg, rector puerorum bis 1327, und neben ihm im Lehramt der Caplan Johannes verdienen noch ehrende Erwähnung. Allmählich aber fand sich unter den Mitgliedern des Stifts niemand mehr, der als scholasticus hätte die Schule übernehmen können, und es mußten, wie allgemein im 13. und 14. Jahrhundert, geeignete Männer aus dem Säcularklerus um Lohn gefunden werden. Noch im 15. Jahrhundert heißt es in den Reformstatuten der Benedictineräbte: Item ordinamus quod abbates ponant in suis monasteriis magistros sufficientes, qui suos novicios in primiceriis scientiis introducant; introductos ad generalia studia. In eben diesem Jahrhundert besaß das Stift in Albrecht von Bonstetten einen literarisch sehr gebildeten Decan, der deutsche und lateinische Schriften, sowie die erste Beschreibung des Schweizerlandes verfaßte. — Die Reformation, welche das Kloster Einsiedeln fast an den Rand des Abgrunds brachte, da Zwingli, Leo Judä, Oswald Myconius, Franz Zingg und andere Förderer und Anhänger derselben lange hier verweilten, trug mittelbar wesentlich sowohl zur Hebung des wissenschaftlichen Unterrichts in der Stiftsschule, als auch zur Anbahnung von Gemeindeschulen im Canton bei. 1548 bittet der Abt Joachim durch Vermittlung der 8 alten Orte den Abt von Irsee, er möge ihm nach Einsiedeln einen seiner Mönche nur für 1 Jahr überlassen, „für uferziehung der Jugend in seinem gotshus, auch etlicher anderer jünglinge, so ihm von ehren und biderben lüten zugeschickt, sy nach unserem alten waren christenlichen glauben zu unterwysen. Dafür wird ihm sin gepürliche und ehrliche Belonung gereicht werden." Da nebst anderen jetzt besonders der Jesuitenorden des Jugendunterrichts sich bemeisterte und die Benedictiner doch von ihrem wichtigen Posten nicht weichen mochten, bildete sich 1601 die Congregation der schweizerischen Benedictinerklöster St. Gallen, Einsiedeln, Muri, Fischingen, Pfäfers, Rheinau, Engelberg, Mariastein und Dissentis, um einheitliches Bemühen für klösterliche Zucht und wissenschaftliche Ausbildung der jüngeren Mitglieder zu erzielen. Besonders der unteren Abtheilung seiner Schule schenkte nun das Stift mehr Aufmerksamkeit. Der Schulplan war der überall übliche, durch die Jesuitenschulen noch allgemeiner gewordene, nach welchem die 3 Stufen Rudimente, Syntax und Rhetorik durchgemacht und neben Latein nur Geschichte, Rechnen und Musik betrieben werden sollten. Die eigentlichen Klosterzöglinge (zu unterscheiden von den Söhnen besserer Familien, die hier als Interne und Externe zugelassen wurden, ohne geistlich werden zu wollen) mußten einen großen Theil der Chorübungen mitmachen, abwechselnd Mette, Prim, Vesper und Complet besuchen und mitsingen. Die Strafen bestanden in dem sogenannten signum dare d. h. man gab dem Fehlbaren ein Strafzeichen, sei es zur Beschämung oder um ihm am Ende des Tages oder der Woche eine Buße aufzulegen. Als härtere Strafen werden die damals allgemein üblichen Mittel, Fasten bei Wasser und Brod, Bodensitzen und die Ruthe erwähnt. Der Schule stand ein Präfect vor, der nebst den ihm zum Unterricht beigegebenen Lehrern seine genauen Vorschriften vom Abte empfieng. — Er hatte die Schüler (denn auf Erziehung sahen die Schulverordnungen stets ebenso sehr als auf Unterricht) überall zu überwachen, jeden sanft und milde, nach Charakter und Talent zu behandeln, Fehler und Vergehen mit Klugheit und nicht nach angewohntem Verfahren zu bestrafen, überhaupt vor zu großer Strenge und übermäßigem Eifer sich zu hüten. Bei aller Anerkennung dieser Bestrebungen ist nicht zu übersehen, daß die Askese einseitig auftrat und es kann nicht überraschen, daß diese Lateinschule später wieder ziemlich sank. In der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts wurden aber die Studien aufs neue ernstlich aufgenommen. Der Geist der Aufklärung, der überall hin sich verbreitete, drang auch in die Hallen des Stifts, wo Unterricht, Erziehung und Bildung der Jugend in den katholischen Orten, vorzüglich in den Urcantonen, ein Lieblingsthema der benedictinischen Schulmänner wurde. Man untersuchte dabei die Lateinschule überhaupt nach ihren seitherigen Fächern, setzte an die Stelle des alleinherrschenden Lateins das Deutsche, er-

klärte bei den Classikern die Wortklaubereien in Abgang, wollte Schweizergeschichte, moderne Sprachen, Arithmetik und Naturgeschichte durchaus berücksichtigt wissen, und den Geschichtsunterricht besonders für Bildung des Gemüths und Charakters fruchtbar gemacht sehen. Zu dieser Erweiterung der Fächer kam aber noch die Betonung des Princips der Anschauung, freilich auch das der Nützlichkeit, des Fach- statt des Classensystems u. s. w. Und eben waren die Schulmänner noch eifrig damit beschäftigt, aus den durcheinanderschwirrenden Reformplänen das Gute und dann das Nothwendige sich herauszulesen, als 1798 die französischen Truppen das Stift überfielen, ausplünderten und Lehrer und Schüler vertrieben. Erst 1804 konnte man wieder ein kleines Gymnasium eröffnen, das sich nur allmählich wieder bevölkerte. Einige neue Fächer wurden in den Kreis des Unterrichts gezogen, andere ernstlicher betrieben und die Methode überhaupt besser geregelt. Die Zahl der Convictoren stieg von einem Jahrzehnt zum andern, ein Zeichen, daß die Stiftsschule, beim Volk der Urcantone besonders, noch das alte Ansehen genieße. Seit 1846 aber, wo P. Heinrich Schmid von Baar zum Abt erwählt wurde, erwachte die Anstalt zu einem ganz neuen Leben. Durch Vermehrung der Fächer in den oberen und niederen Classen trat sie aus dem Rahmen der einfachen Klosterschulen heraus, nahm Externe an und suchte überhaupt mit den besseren und größeren katholischen Gymnasien gleichen Schritt zu halten. Die von den Ultramontanen gehegten Jesuitenschulen in und außerhalb des Cantons wendeten freilich der benedictinischen Schule manchen Schüler ab. Nach der Aufhebung derselben brachte man jedoch der altbewährten Schule das verdiente Vertrauen um so reichlicher zu. Alle Lehrer wirken brüderlich zusammen, im Geiste des Evangeliums und der Kirche und einer wahrhaft humanen christkatholischen Bildung. Was sie noch besonders auszeichnet, ist das Bestreben, zu ihren Schülern ein väterlich freundliches Verhältnis zu unterhalten.

Nachdem wir dieses Einzelbild ausführlicher gezeichnet, können wir uns bei den andern Schulen um so kürzer fassen. Im Dorf Einsiedeln bestand schon im 17. Jahrhundert eine eigene, von der Gemeinde unterhaltene Lateinschule. Sie wurde zeitweise eingestellt, aber meistens im Hinblick darauf, daß ohne eine solche unter den Bürgern der Waldstatt und im Rath nur ungelehrte Leute seien, immer wieder ins Leben gerufen. 1726 umfaßte sie die 4 untern Gymnasialclassen. Die tägliche Schulzeit betrug 5 Stunden. Dienstag und Donnerstag waren frei. „Die Vacanz wurde je nach den Fortschritten der Schüler bestimmt." Aus dieser Schule gieng mancher wackere gebildete Mann hervor. Eine ähnliche Lateinschule unterhielt auch der Flecken Schwyz. Der Bildungstrieb, den das Kloster in Einsiedeln seit alten Zeiten auf die Waldstatt übergetragen, hatte in derselben auch frühe den Volksunterricht eingeführt und schon 1592 für ihn eine eigene Stätte errichtet. Ja im 17. Jahrhundert haben sogar die Filialien des dortigen Thales ihre Schulen und auch anderwärts vernimmt man jetzt Genaueres über Schulmeister. 1616 erscheint Kaspar Lindauer als der erste in Ingenbohl, 1644 wird Wolfgang Rhyner, zuvor Schulmeister in Lachen, als solcher von der Obrigkeit in Schwyz angenommen. 1656 ist Johann Molitor Schulmeister in Schwyz. Sein Wochenlohn betrug eine Krone sammt Behausung und Holz. Ueberdies hatten ihm die Kirchen- und Bruderschaftsverwalter wöchentlich einen „Dicken" (20 Schill.) als Gehaltsaufbesserung zu geben und es wurden, mit Ausnahme der Lateinschule, alle Nebenschulen für Knaben und Töchter verboten. 1683 bewilligte der Landrath dem Schulmeister im Muotathal ein Fronfastengeld von 4 fl. aus der Landeskasse. 1741 wird festgesetzt, der Schulmeister von Schwyz solle jährlich 79⅓ fl. baar erhalten, dazu 7 Klafter Buchen- und 7 Klafter Tannenholz (zusammen 26 fl. werth) und 200 Bürden Stauden (7½ fl.). Wie in die Stiftsschule, so bringt auch in die Schwyzer Volksschule in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts die Aufklärung ein. Der junge, dem Volkswohl eifrig sich hingebende Pfarrer Isidor Moser in Einsiedeln leistete mit einigen Gleichgesinnten in dieser Hinsicht viel. Er verfaßte neue Schulbücher, ließ 1775 in der Klosterdruckerei seine „Anleitung zur Verbesserung der Schulen der Kinder erscheinen zu Nutz und Frommen der Gemeinde, die eine

„längere Schulzeit und besseren Lohn schaffen solle, und zu Handen der Schulmeister, die öfters noch arm und ungeschickt gefunden werden.“ Nach der Aufklärungs- und der Revolutionszeit kam die helvetische Regierung. Aber was sie im Lande Schwyz zur Verbesserung der Schulen anregte, konnte sie nicht ausführen; es gieng alles mit ihr wieder unter. Während der Mediationszeit sodann that die Regierung nichts für das Erziehungswesen und auch unter der Restauration harrte dasselbe umsonst auf staatliche Weckung und Leitung. Erst mit der Verfassung von 1833 wurde es vom Staate in die Hand genommen, ein Erziehungsrath und eine Schulorganisation mit einem Schulinspector ins Leben gerufen. Schulzwang sollte nicht stattfinden. Lehrer und Schulfreunde, wie solche schon 1827 einen Schulverein gebildet, regten lebhaft und nicht ohne Erfolg zur Gründung von Schulfonds in den Gemeinden an. Aber in dem Maße als die neue Volksschule der ebenen Cantone in der Urschweiz einen Nachhall fand, fürchteten die Geistlichen für den Glauben des frommen Schwyzer Volkes. Die conservativen Familien, in ihr den Liberalismus fürchtend, wie der Klerus die protestantische Ketzerei, erreichten es 1836, daß die ehrwürdigen Väter Jesuiten von der Maienlandsgemeinde in den Canton aufgenommen wurden. Man bewilligte ihnen in Schwyz selbst eine Lehranstalt nach den Regeln ihres Ordens zu richten und gab ihnen für ihr „so äußerst wünschenswerthes und segensvolles Unternehmen“ Gebäulichkeiten sammt Hof und Ländereien frei und unentgeltlich. Im Herbste fand die Eröffnung der Jesuitenschule statt und das Jahr darauf waren an freiwilligen Beiträgen für den Neubau eines Collegiums bereits 80,000 Frcs. zusammengebracht. Es war zwar nicht jedermann im Canton über das Dasein und die Wirksamkeit der Väter entzückt; die Bürgergesellschaft in Schwyz gründete, im Gegensatz zu ihnen, eine Privatsecundarschule, aber so wenige vermochten nichts. Die klugen Väter wußten im Gegentheil immer mehr Sympathien zu erwecken, ihr Einfluß wurde immer weitgreifender, die ultramontane Richtung überflutete den ganzen Canton und erwirkte nicht nur, 3 Jahre vor Luzern, das durchaus rückschreitende Schulgesetz von 1838, sondern auch die Besetzung des Erziehungsrathes mit offenkundigen Gegnern der Volksbildung. Gegen die Jesuiten war nun nicht mehr aufzukommen. Ihr neuerbautes Collegium (Lyceum und Gymnasium) zählte 1845 schon 180 Studenten mit 12 Patres und 3 Brüdern. Vergebens strengten sich einige Gemeinden für Hebung ihrer Schulen an, vergebens beschloß die Bürgergemeinde von Einsiedeln, den Lehrschwestern, den fügsamen Werkzeugen des Jesuitenthums, keine Schule mehr anzuvertrauen, weil sie nicht im Stande wären, für Erziehung und Unterricht Genügendes zu leisten, vergebens schaarten sich einsichtsvolle Katholiken im Geiste um das Benedictinerstift, und das Häuflein „unentwegter“ Liberalen um die Bürgergemeinde Einsiedelns: erst die jähe Niederlage des jesuitischen Sonderbundes in Freiburg und Luzern und die eidgenössische Occupation des Cantons Schwyz im Nov. 1847 machten dem mittelalterlichen System und dem Druck auf die Gemüther ein Ende. Das Jahr 1848 brachte eine liberale Schulorganisation mit Erziehungsrath, Cantonsschulinspector, einem Schulrath in jeder Gemeinde, und einem solchen für jeden Bezirk. Aber wie viel war jetzt wieder gut zu machen! Wie weit war man noch 1855 im Schulwesen zurück, als der graubündnerische Pater Theodosius Florentini, als Priester und Schulmann, als Missionar, Armen- und Waisenvater der allzeit gewandte Träger des Jesuitismus, im Canton erschien und in Ingenbohl sein Mutterhaus für die Schwestern vom h. Kreuz errichtete, damit die Erziehung der weiblichen Jugend dieses Cantons künftighin von ihnen geleitet werde! Für die Knaben und Jünglinge aber und um sein Werk ganz zu thun, eröffnete er, der erklärte Gegner der staatlichen Secundar- und Realschulen, im Oct. 1856 im Flecken Schwyz und zwar im ehemaligen Jesuitencollegium Mariahilf ebenfalls eine Lehranstalt. Da war es tröstlich, daß man bald darauf durch Veranstaltung eines edlen Schwyzers, des Oberstlieutenant Jütz, zu Sewen ein Lehrerseminar erhielt, das unabhängig von dem cantonalen Regiment bleiben sollte und nicht minder, daß man im Canton die unbedingte Nothwendigkeit einsah, die Besoldung der

Primarlehrer zu erhöhen und so tüchtigere Männer dem Berufe zu erhalten. Aber wie wenig ist trotzdem für die Hebung der Volksbildung in diesem Canton zu hoffen, auch wenn sich der mancherorten ziemlich schlechte Schulbesuch sehr verbessern wollte und die seit 1868 für obligatorisch erklärten Wiederholungsschulen sich noch so trefflich anließen! So lange die meisten angesehenen Familien der neuen Zeit und dem neuen Bunde grollen und auf die ultramontane Seite hinüberhängen, so lange der Klerus in seiner Mehrzahl vor dem Geiste der jesuitischen Pädagogik sich beugt, der in der Volksschule die Weckung der geistigen Kräfte durchaus verhindert, in den Mittelschulen nicht zu selbständigen Studien anleitet, und dem ganzen Schulleben das Suchen der Wahrheit nicht gestattet und nur das gründliche Einprägen des Dargebotenen verlangt, so lange wird kein geistiges Leben sich im Schwyzervolke ausbreiten können und dasselbe nur in dem Maße vorwärts schreiten, als es eben von den andern deutschen Cantonen sich dazu gezwungen sieht.

II. Gegenwärtige Verhältnisse. 1) Die Schulbehörden. Der Departementschef des Erziehungswesens ist auch Präsident des Erziehungsraths. Seit 1860 ist der Canton in 4 Schulinspectorate getheilt. Der Inspector hat jährlich wenigstens 2mal alle Primar-, Secundar- und Privatschulen seines Bezirks zu besuchen, die 2 jährlichen Lehrerconferenzen desselben zu leiten und es liegt ihm ob, die religiös-sittliche und geistige Bildung der Lehrer und Schuljugend im Sinne der christkatholischen Religion zu leiten und zu fördern. — Der Erziehungsrath bestimmt und besorgt einzig die Schulbücher und die Lehrmittel. Die Gemeindeschulräthe verwalten den Schulfonds, liefern für die ganz armen Schulkinder Schreibmaterialien und Bücher, setzen nach den örtlichen Bedürfnissen die Ferien (6—8 Wochen) an u. s. w. 2) Die Schulen. a) Primarschulen bestehen in allen Gemeinden. Der Unterrichtsplan hat die Lehrstoffe jedes Faches durch 6 Jahrescurse vertheilt (die Schulpflichtigkeit läuft nämlich vom 6.—12. Jahre), nur vaterländische Geschichte und Geographie erstrecken sich blos durch das 5. und 6. Schuljahr. Es wird Schulgeld bezahlt. b) Die Secundarschule setzt den Unterricht in den Fächern der Primarschule fort, und bietet noch facultativ Französisch und Italienisch. Die eigentlichen höheren Schulanstalten sind nicht, wie jene, Gemeindesache, sondern stehen unter ausschließlich geistlicher Leitung. Die eine ist die oben beschriebene Klosterschule der Benedictiner zu Einsiedeln, die andere das Collegium Mariahilf in Schwyz. Die Erziehungsanstalt des Benedictinerstifts besteht aus einem Gymnasium mit 6 und einem Lyceum mit 2 Jahresclassen, beide auf Aneignung einer allgemeinen classischen Bildung abzielend. Das Deutsche ist Schulsprache und nächst Latein und Griechisch nehmen Religion, Philosophie, Deutsch, Geschichte und Mathematik den ersten Rang unter den Lehrgegenständen ein. Für Französisch, Englisch und Italienisch bestehen Specialcurse, zu denen jedoch nur diejenigen Zöglinge zugelassen werden, welche dieselben ohne Nachtheil für die Hauptcurse besuchen können. Zeichnen und Musik werden nur auf ausdrücklichen Wunsch der Eltern und Zöglinge ertheilt. In jeder Gymnasialclasse finden wöchentlich 21 obligatorische Schulstunden statt. Religion wird in allen Classen gelehrt, ebenso Lateinisch, Deutsch, Mathematik, Geschichte; Griechisch von III.—VI., Geographie von I.—III., Naturgeschichte in I. und II., Redekunst in V. und VI. Werfen wir einen Blick auf die Lehrmittel für den Unterricht in den classischen Sprachen, so finden wir, zunächst für das Latein, die Einsiedler Schulgrammatik, und von Autoren die Epitome historiae sacrae, Cornel. Nep., Jul. Caes. de bello gallico, Sallust. bell. Jugurth., Cic. Auswahl von Briefen, Reden, de senect., Ovid. Carm. sel., Trist., Met., Propert. Eleg., Cornelia. Virgil. Bucol. Ecl. I. IV. IX. Georg. lib. I. Aen. I. u. II. Horat. sel. Odarum lib. I. II. IV. u. s. f. Für das Griechische dient Kühners Elementargrammatik, Xenophon Anab., Lysias Reden, Homers Ilias, B. I., IV., XXII., Odyss. B. 1, 4, 5, 10, 13 und etliche Reden von Demosthenes.

Das Lyceum rückt für seine Zuhörer, theils Kleriker des Stifts, theils Weltliche, die philosophischen Lehrfächer in beiden Cursen ganz entschieden in den Vordergrund, nämlich: Philosophie, Religionsphilosophie, Aesthetik; des weiteren finden Vorlesungen

statt über Philologie, Weltgeschichte, Mathematik, Astronomie, Experimentalchemie. — Für die Zöglinge des Gymnasiums besteht ein Convict. Es finden gemeinschaftliche Spaziergänge statt, öffentlicher und Privatgottesdienst und wenigstens einmaliger Empfang der heiligen Sacramente in jedem Monat. Alle ein- und ausgehenden Briefe und Pakete von und an Zöglinge gehen durch die Hand des Präfecten. Für das Schulgeld entrichtete man (1863) jährlich 15 Frcs., für die Kost wöchentlich 6 Frcs., so jedoch, daß 150 Frcs. beim Beginne des Schuljahrs, Mitte October, bezahlt wurden, ebensoviel zu Ostern und der Rest am Schluße desselben, Mitte August. Außer den internen Schülern, deren Kleidung in einem schwarzen Talar besteht, trifft man immer auch solche, die im Dorfe wohnen und daselbst sich verköstigen, Seit Oct. 1860 besteht in der Anstalt eine marianische Akademie, die wöchentliche Sitzungen hält. Es werden von den einzelnen Mitgliedern Aufgaben verschiedenen Inhalts theils vorgelesen, theils frei vorgetragen und dieselben jedesmal kritisirt; von den Lyceisten werden auch Disputationen gehalten. Alles unter der Leitung eines der hochw. Herren Professoren. Jährlich finden von dieser Gesellschaft öffentliche akademische Festversammlungen mit Aufführungen statt, neben den kleineren oder größeren Theaterproductionen der Anstalt in der Fastnachtszeit. Geistliche Exercitien hält die Schule während der Fastenzeit. — Neben dieser benedictinischen Erziehungsanstalt, unstreitig einer der schönsten Erscheinungen unter den höheren Lehranstalten der katholischen Kirche, besteht seit 1856 in Schwyz selbst das Collegium Mariahilf, eine Realschule mit 4 Jahrescursen, ein Gymnasium mit 6 und einen philosophischen Lycealcurs umfassend. Die Anstalt, vom Bischof von Chur, im Einvernehmen mit den Bischöfen von St. Gallen und Basel, unmittelbar beaufsichtigt und geleitet, hält sich an die vom Gründer P. Theodosius selbst entworfenen klugen Programme und die alle Richtungen des Lebens, alle Bildungszweige und alle Zeitbedürfnisse der Laien wohl beachtenden Lehrpläne. Sie will katholischen Jünglingen eine auf Religion, Sittlichkeit und gründlicher Wissenschaft beruhende Bildung und Erziehung geben, die sie einerseits in den Stand setzt, sich jedem Berufe zu widmen, und sie andrerseits an ein den Lehren und Forderungen der katholischen Kirche entsprechendes Leben gewöhnt. Seit 1859 ist mit dieser Anstalt das Knabenseminar der Diöcese Chur vereinigt und so den tiefer Blickenden kein Zweifel mehr über den wahren Charakter der Anstalt gelassen. Für Franzosen, Italiener und für Deutsche, die aus der Alltagsschule entlassen wurden, sind Vorbereitungscurse eingerichtet. Das Directorium kommt zunächst dem Rector zu; neben ihm wirken der Präfect des Pensionates der Gymnasialschüler, der im Pensionat der Vorbereitungscurse und der Realschüler und der für die Externen. Alle Zöglinge ohne Ausnahme sind vom Frühstücke an bis zum Nachtessen unter steter geistlicher Aufsicht; für die internen erstreckt sich dieselbe auch auf die Erholungszeit und die Schlafsäle. „Der die Anstalt belebende Geist soll ein religiöser, katholischer sein. Um ihn zu pflegen, werden die Zöglinge in allem eingeübt, was Pflicht eines katholischen Christen ist. Zu diesem Zwecke besuchen alle Schüler täglich die heil. Messe, wobei mit stillem Gebete erbauender Kirchengesang wechselt, an Sonn- und Festtagen Predigt und Amt, dann Vesper (Vorträge, Stationen, Rosenkranz), je nach den kirchlichen Zeiten entweder unter Choralgesang oder Figuralmusik. Monatlich ist der Empfang der hl. Sacramente der Buße und des Altars vorgeschrieben; das ganze Thun und Lassen der Zöglinge soll so eine religiöse Weihe empfangen. Zur besonderen Anregung des religiösen Lebens werden für die Mitglieder der marianischen Sodalität regelmäßig nach Vorschrift eigene Versammlungen abgehalten, in der Charwoche den sämmtlichen Zöglingen Exercitien gegeben." Für Sonn- und Feiertage und festliche Anläße ist für alle Schüler eine Kleidung vorgeschrieben. Nichtpensionäre und in Schwyz Nichtbürgerliche entrichten jährlich 25 Frcs. Schulgeld. Der Pensionär bezahlt 320 Frcs., wenn er gewöhnlichen Tisch hat, 440 Frcs. bei besserer Kost. Das Schuljahr beginnt in der Mitte October und schließt um Mariä Himmelfahrt mit einem Examen und reichen musikalischen Aufführungen.

3) Die Lehrer. Das Seminar, anfangs in Sewen, jetzt in Rickenbach, eine Schöpfung nicht der cantonalen Behörden, sondern der schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft, soll, nach dem Willen des Stifters, dem das Jesuitenthum und die Fesseln, welche sie dem Schulwesen anlegen, ein Greuel war, durch eine gesunde freie Bildung das schwyzerische Schulwesen heben. Bis jetzt hat es, Dank einer vortrefflichen Leitung, manche Schwierigkeiten glücklich überwunden und der Schule der Urcantone manch tüchtigen eifrigen jungen Mann geschenkt. Es hat 3 Jahrescurse, und beschränkt sich im Unterricht auf das Nothwendigste und Einfachste. Wiederholungscurse mit älteren Lehrern fanden ebenfalls Eingang. Ein geistliches Lehrerinnenseminar ist das Mutterhaus der Lehrschwestern in Ingebohl. Da diese theodosianischen Schwestern eben auch wie andere geistliche Lehrerinnen auf einer Schulstelle von ihren Obern unbedingt abhängig und durchaus unfrei sind, so wird bei gegenwärtiger ultramontaner Strömung jede solche Schule eine dumpfe Abricht- und Einprägeanstalt, wenn nicht etwas schlimmeres. Weil aber die Lehrergehalte im Canton noch immer zu gering sind und besonders manche Seminaristen bald außerhalb Cantons gehen, so greift man sehr häufig zu diesen Schwestern.

4) Statistische Angaben. Primarschulen zählte man 1863 98, an denen 71 Lehrer und 31 geistliche Lehrerinnen angestellt waren; Wiederholungsschulen, manche nur Sonntags, ungefähr 32, Arbeitsschulen 21. Einzelne Primarschulen beherbergen 80, 90, ja über 100 Kinder verschiedensten Alters. Die Primarlehrer werden nur von den Gemeinden besoldet und erhalten im Durchschnitt ungefähr 500 Frcs., die im Flecken Schwyz 550 und 600 Frcs., 3 Lehrschwestern zusammen 1005 Frcs., dazu Wohnung und Holz. Ruhegehalte werden nicht gereicht. Die Gemeindeschulfonds beliefen sich auf 427,223 Frcs., die des Cantons auf 48,162 Frcs. Die Schulhäuser waren an den meisten Orten gut. — Realschulen zählte der Canton 5, mit 83 Schülern (darunter 8 Mädchen) und 7 Lehrern. (In Schwyz scheint noch eine für die Mädchen dazu gekommen zu sein.) Auch sie sind Gemeindesache, doch leistet der Staat durchschnittlich einen Beitrag zum Lehrergehalt, der, wenn keine Pfründe mit der Stelle verbunden ist, 12—1400 Frcs. beträgt. Das Seminar zählte 1863 30 Zöglinge, darunter 19 aus dem Canton, und jeder derselben genoß ein Jahresstipendium von Seiten der Direction des Jützischen Legats. Der Staat zahlt für dieses Seminar jährlich 4000 Frcs., ebensoviel verausgabt er ungefähr auch für das ganze Primar- und Secundarschulwesen. Die benedictinische Erziehungsanstalt zählte 1859 im ganzen 200 Zöglinge. Das Collegium Mariahilf in Schwyz im selben Jahre 160, 1864 aber 302, darunter in den 3 Realclassen 76, in den 6 Gymnasialclassen 141, 200 waren intern, 17 Nichtschweizer; von den 20 definitiv angestellten Professoren wohnten 18 im Convict, gehörten 12 dem geistlichen Stande an und 2 waren Deutsche.

6) **Unterwalden o/Wald.** (9 Quadratmeilen, 13,376 Einwohner.) I. Blick in die frühere Schulgeschichte. Dieser Canton wird von einem ziemlich muntern Berg- und Hirtenvolk von gesunden Sinnen und viel Fähigkeiten bewohnt, aber seine Schule und Volksbildung rang und ringt in der nämlichen historischen Entwicklung und mit den nämlichen großen Hindernissen theils örtlicher theils persönlicher Art, wie in den andern urschweizerischen Cantonen. Einzelne Klöster und einzelne Geistliche haben sich zwar in den früheren Zeiten um Geistescultur durch Volksbildung nicht unverdient gemacht, z. B. in der Mitte des XII. Jahrhunderts der Benedictinerabt Frowin zu Engelberg, der in seinem Kloster eine tüchtige Schule von Abschreibern hielt, und Abt Leodegar Salzmann, der gegen Ende des vorigen Jahrhunderts in seinem Hochthale Bettelei und Armut durch Einführung des Gewerbfleißes und durch Errichtung einer guten deutschen Schule verbannte. Aber im ganzen geschah in der früheren Zeit in Unterwalden sehr wenig, und wenn es heutigen Tages etwas leidlich geworden ist, so kommt das ganze Verdienst des Fortschritts fast ausschließlich den letzten 3—4 Jahrzehnten zu. Da wurde in Wahrheit viel für die Schulen gethan, nicht vom Staate, sondern von den Gemeinden und von Privaten, und mehr

im Kreise der Familie als im öffentlichen Leben. 1835, ehe eigentlich das Wehen des neuen demokratischen Geistes in die Thäler der Waldstätten gedrungen war, zählte man außer den 8 Professoren und den 41 Schülern in den Lateinschulen von Stans, Sarnen und Engelberg schon 44 Volksschullehrer in 37 Schulen, die von 2898 Kindern freilich mehr oder minder unregelmäßig, besucht wurden. Auch gab es in Stans, wo seiner Zeit Pestalozzi geweilt, und in Engelberg bereits Arbeitsschulen. In Obwalden bestand um eben diese Zeit eine obrigkeitliche Schulcommission und in jeder Gemeinde ein Schul- d. h. Kirchenrath mit dem Ortspfarrer an der Spitze. Bald darauf wurde eine Schulvisitation für das ganze Ländchen angeordnet, um sodann eine Verbesserung der Schulen und eine Schulverfassung ins Leben rufen zu können. Schulzwang bestand nicht, weil ihn die demokratischen Gefühle der Landleute nicht vertrügen, hieß es. Die Geistlichen ersetzten ihn nothgedrungen dadurch, daß sie kein Kind zur Communion zuließen, das nicht seinen Katechismus lesen konnte. Die Herrschaft der Jesuiten in Luzern und Schwyz machte sich in Unterwalden ebenfalls fühlbar und erst 1849 kam ein Schulgesetz, welches das ultramontane Wesen in etwas zurückdämmte und namhafte Verbesserungen ermöglichte. Bald auch half das Seminar in Seewen der Volksschule kräftig nach. Allerdings wacht die Geistlichkeit noch immer darüber, daß nicht von Glarus oder gar von Zürich her zu viel Methode in das Schulhalten eingeführt werde, wie auch die Gemeinden mit den Mitteln zum Aufschwung sehr bedächtig zu Werke gehen.

II. Gegenwärtige Verhältnisse von Obwalden. 1) Behörden. Der Erziehungsrath, der aus 5 Mitgliedern, von denen 2 durch die Geistlichen berufen werden, besteht, 2mal jährlich zusammentritt und auf 4 Jahre gewählt ist, hat im übrigen ähnliche Befugnisse wie der in Schwyz und Uri. Der Cantonsschulinspector besucht jede Schule jährlich wenigstens einmal. Dem Schulrath jeder Gemeinde steht der Ortspfarrer vor. 2) Schulen. a) Die Primarschulen sind jetzt obligat, doch zur Hälfte noch Halbtagsschulen. Sie empfangen die Kinder von 6 Jahren, auch ältere, wie es die häuslichen oder örtlichen Verhältnisse gestatten, und sollen keines entlassen, das nicht wenigstens gedruckt lesen könne. Der Unterricht kann nur das Nothwendigste berücksichtigen, Realien erscheinen da und dort versuchsweise, Zeichnen fast nicht. Die Mädchenschulen sind beinahe durchweg in den Händen der Lehrschwestern oder der Klosterfrauen. Die Arbeitsschulen, die auch hier nicht nur arbeitsame sondern auch arbeitskundige Mädchen erziehen sollen, bestehen in allen Gemeinden und leisten bei ihrer praktischen Führung Erfreuliches. Wiederholungsschulen hat die Oberbehörde jetzt überall, wenigstens in der Gestalt von Sonntagsschulen empfohlen. b) Mittelschulen besitzt der Halbeanton in Sarnen in einer von Geistlichen geleiteten cantonalen Real- und Lateinschule mit Pensionat, an Mariahilf erinnernd, und in dem Benedictinerstift Engelberg in seiner 6classigen humanistischen Erziehungsanstalt. 3) Die Lehrer, fast mehr geistliche als weltliche, und die Lehrerinnen, aus Ingebohl und Menzingen stammend oder Nonnen, erhalten ihr Amt von der Gemeinde. Lehrerconferenzen werden nicht abgehalten.

3) Statistische Angaben. 1866 zählte Obwalden auf 35 Primarlehrstellen 24 Lehrer und 11 Lehrerinnen. Die Gehalte der weltlichen Lehrer bewegten sich zwischen 4—800 Frcs. Das Gesammtschulvermögen der Gemeinden und des Cantons betrug 140,000 Frcs. Doch zahlt der Staat selbst nur 1000 Frcs. jährlich an das Volksschulwesen und ungefähr 3500 Frcs. an die Lehranstalt zu Sarnen.

7) **Nidwalden.** (5 Q.-M., 11,526 E.) I. Aus der früheren Schulentwicklung. Der Halbeanton hatte schon 1829 ein Schulgesetz, nach welchem alle Kinder vom 8. bis 12. Jahre, arme unentgeltlich, die Schule besuchten. Neben einem Schulrath in jeder Gemeinde gab es einen Cantonsschulrath, dessen Präsident der regierende Landammann war, der die Oberaufsicht über alle Lehranstalten führte und durch Ausschüsse alle Schulen besuchen ließ. Die Schule dauerte hier wie in Obwalden fast nur den Winter über und wurde von dem Geistlichen oder von dem Organisten des Dorfes gehalten. Die Methode war jedes Mannes eigene Sache. In den dreißiger Jahren trachtete man nach

obligatorischen Schulbüchern, deren Inhalt nur nach den Bedürfnissen und Verhältnissen bemessen wäre. Im Eifer für die Schulen vergaßen sich auch einige Geistliche und brachten in anregendem Unterricht zu viel rationelle Methode. Aber nicht bloß die letztere, sondern auch der Eifer für die Volksbildung überhaupt misfiel in den höheren, schon ultramontan gestimmten Kreisen. Die hochwürdige Geistlichkeit gab deshalb die Erklärung ab, es dürfe der römischkatholische Glaube nicht gefährdet werden und leicht möchten die Eltern, wenn sie einmal Mistrauen gefaßt, die Kinder nicht mehr in die Schule schicken, worauf sodann 1835 das bischöfliche Ordinariat in Chur die neue Art des Schulhaltens als arianische und protestantische Ketzerei gebührend verbammte. Freilich sahen viele Menschenfreunde, darunter auch Geistliche, nicht einen Schatten von Religionsgefahr und ließen sich besonders auch die Vorsorge für die Erziehung armer Kinder sehr angelegen sein. So gieng es ziemlich langsam mit dem Schulwesen voran. Doch kamen, damit man sich nicht immer mit den Nonnen oder Lehrschwestern behelfen müße, allmählich beträchtliche Stipendien für ärmere Lehramtscandidaten nach Seewen zu Stande, desgleichen Stiftungen an die Schulen und in den letzten Jahren ist das nidwaldische Erziehungswesen, obschon noch immer nur Gemeindesache, doch bei ziemlich regelmäßigem Schulbesuch und bei sich hebender Volksbildung, in der That in erfreulicher Weise vorwärts gekommen.

II. Gegenwärtige Verhältnisse. Schulbehörden und innere Verfassung der Primarschulen bieten nichts weiter bemerkenswerthes dar. Die höhere cantonale Schule in Stans, in Wirklichkeit und den kleinen Verhältnissen des Halbcantons gemäß nichts als eine Secundarschule, besteht aus 2 Cursen unter einem Lehrer und zählt jetzt unter ihre Fächer auch Französisch und Mathematik. Hier, in der Heimat der Deschwanden, treffen wir auch eine besuchte Zeichnungs- und eine Fortbildungsschule.

Statistische Angaben. Primarschulen gab es 1866 in 17 Gemeinden zusammen 34, d. h. Ganzjahr-, Winter- und Sommer-, Ganztag- und Halbtagschulen, für ungefähr 1260 Schüler unter 18 Lehrern (auch Geistlichen, mit deren Pfründe noch immer der Schuldienst verbunden ist) und 14 Lehrerinnen; Mädchenarbeitsschulen 11 für 300 Schülerinnen und mit 3875 Frcs. Fonds. Die Gemeinden und der kleine Staat haben zwischen 125 und 150,000 Frcs. Schulfonds, die Familien bezahlen Schulgeld, der Staat aber leistet wohl keine 3000 Frcs. jährlich an das Erziehungswesen.

8) **Glarus** (12,5 Q.-M.). Quellen: Der Canton Glarus von Prof. Dr. Oswald Heer in Zürich und Präsident J. J. Blumer-Heer. 1846. — Sieben Capitel über die wichtigste Angelegenheit unseres Cantons von einem Freunde der Volksschule. 1860. Dieser Canton, an Schwyz angelehnt, ist auf 3 Seiten von hohen Bergzügen eingeschlossen, und hat weder viel fette Alpenweide noch nennenswerthen Ackerbau aufzuweisen. Dennoch bilden in seinem Hauptthale die stattlichen Weiler, Dörfer und Flecken eine ununterbrochene Kette, sind die Straßen belebt und setzt sich eine dichte Bevölkerung durch einen Schienenweg mit der Außenwelt in mannigfaltigen Verkehr. Woher im Glarnerländchen dieses kräftig pulsirende Leben, von dem man in den nachbarlichen Urcantonen so wenig vernimmt? Wer war den Glarnern behülflich, die Hindernisse der heimatlichen Bergnatur und der Culturarmut ihres Hirtenstandes zu überwinden? Weder bildungsfreundliche Klöster noch ein vorwärts treibender städtischer Landesmittelpunct bewirkten dies, sondern einzig ihr ebenso rühriger praktischer als der Belehrung zugänglicher Sinn. Letzterer hat das Glarnervolk im 16. Jahrhundert für die Reformation gewonnen, die ihm mehr und mehr zum Ferment der Geistesbildung geworden ist; ersterer hat es zur rührigsten Baumwolleninbustrie und zum erfolgreichen Weltverkehr geführt. Durch die vereinten Wirkungen beider ist Glarus den Bergcantonen der Urschweiz in Bezug auf Wohlstand und Geistesbildung, politische Geltung und Erziehungswesen sehr unähnlich geworden.

I. Geschichte des Schulwesens.

Vor der Reformation gab es in einzelnen Pfarrhöfen zeitweise sogenannte Lateinschulen. Auch Zwingli halte während seines 10jährigen Aufenthaltes in Glarus eine solche. Der berühmte Glarean (Heinrich Loriti) war u. a. an ihr thätig, und die Landeskasse unterstützte sie, damit sie für alle Kinder zugänglich wäre. Dieses Informiren wurde zwar später von einzelnen reformirten Geistlichen in verschiedenen Gemeinden fortgesetzt, aber zu einer ständigen Lateinschule kam es nirgends. Die *Volksschulen begannen* mit der Reformation durch die Bemühungen der Geistlichkeit. Die „Prädicanten" sind ihre Gründer, und die Kinder für den Religionsunterricht der Kirche vorzubereiten, war ihre Aufgabe. Im Anfang des 17. Jahrhunderts waren solche Schulen, außer im Hauptflecken, auch in andern Gemeinden vorhanden. Sie wurden wie die etwaige Lateinschule in den Pfarrhäusern gehalten, doch ohne gerade für Lehrer und Kinder obligatorisch zu sein. Der Pfarrer von Mitlödi erhielt als solcher 150 fl. und für die Schule, „welche er zu halten schuldig war", 50 und das Holz; der von Mühlehorn 30 fl., der von Betschwanden 70. In Linthal bezog der Pfarrer für die Schule von der Gemeinde 4 Kronen; von jedem Kinde, welches lesen lernte, wöchentlich ½ Batzen und von jedem, welches schreiben lernte, 2 Züricher Schillinge. In einigen größeren Gemeinden kamen auch Schulen mit eigenen Lehrern vor. Diese, gewöhnlich mit dem Kuh- und Geißhirten, auch Kaminfeger am nämlichen Tage und von derselben Versammlung für ein Jahr gewählt, trieben nur Lesen, Schreiben und geistloses Memoriren des Katechismus. Solche Gestalt trug das Schulwesen bis zum Ende des 18. Jahrhunderts, es war Privat- und Gemeindesache. Mit der *Helvetik* kam für Glarus eine Zeit des heftigsten und fast unglücklichen Umschwungs, aber doch eine Errettung des Volks aus geistigem Druck und politischer Rechtlosigkeit. Die Entwicklung des Volksgeistes nahm jetzt ihren Anfang, Volkserziehung und Volksbeglückung bildete auch im Canton Linth die Hauptaufgabe des neuen, Stapferischen Erziehungsrathes. Derselbe lag seinem Amte mit Eifer ob, veranlaßte eine sehr gut gemeinte und herzliche „*erste Anleitung für die Schullehrer*", erreichte aber im ganzen sehr wenig, denn die Helvetik gieng zu rasch vorüber und das Volksleben war zu bewegt. Um diese Zeit, 1801, waren von den 22 Lehrern des Cantons 3 zugleich Pfarrer, die übrigen Handwerker; nur 3 Schulen dauerten Sommer und Winter und die ganze Woche. Eine Classen- und Stundeneintheilung fand sich nirgends und nur éine Gemeinde hatte ihr eigenes Schulhaus. Die *Mediationszeit* brachte 1803 die Ernennung einer *Schulcommission*, sowie seitens einiger Schulfreunde Versuche zur Umbildung des Unterrichtswesens in Pestalozzis Geiste. Aber, wie es in ländlichen Demokratien üblich ist, es hörten die Gemeinden mit mistrauischem Gemüthe auf die behördlichen Anordnungen, allerlei Eingriffe in ihre Rechte und Freiheiten fürchtend, und es brauchte lange, bis der schlimmste Schlendrian überwunden war. 1811 hatten etliche Schulen schon eine Art Classeneintheilung, in 13 Schulen kam auch Rechnen vor, in 10 beim Lesen Verstandesübung, in 7 Rechtschreibe- und Stilübungen, in 6 gab es eigene Schulgesetze, in 7 Versäumnis- und Sittentabellen, in 3 humanere Zucht. In der *Restaurationszeit*, wo im Volke die Abneigung gegen alle Schulverbesserungen wieder überhand nahm und der Schulrath deßwegen nichts vermochte, setzten einige edle Männer im stillen ihre Thätigkeit für die Verbesserung des Schulwesens, besonders der Lehrerbildung, fort und schon zog auch im Hauptorte eine Privatanstalt für höhere Bildung, geleitet durch den trefflichen Pfarrer J. Heinrich Heer, mehr und mehr die Augen des Cantons auf sich. Für die Universität, für Handel und Gewerbe vorbereitend, bald auch mit einer Vorclasse versehen, wirkte dieselbe 5 Jahre lang im Segen und regte den Bildungstrieb der reicheren Classen nachhaltig an. Später trat theilweise an ihre Stelle eine neue Privatschule, welche auch die Elementar- und Mädchenschule umfaßte, aus der 1833 die *Secundarschule der Gemeinde Glarus* entstand. 1821 wurden 60,000 fl. unter die Schulgemeinden vertheilt, auch etwas zu Lehrerbesoldungen verwendet, und ein Schulrath zur Beaufsichtigung sämmtlicher Schulen von

der Regierung aufgestellt, durch den diese zum erstenmal einen wesentlichen Einfluß auf die Förderung des Unterrichtswesens ausübte. 1824 waren die Repetir-, Abend- und Sonntagsschulen schon ziemlich verbreitet, auch die Gesammtsumme der Schulgüter auf 10,000 fl. gestiegen. Im Innern der Schulen sah es aber noch nicht tröstlich aus. Die große Mehrzahl der Lehrer bestand aus abgelebten Greisen, Handwerksinvaliden, die, aus Mitleiden zum Schuldienst befördert, ein Gnadenbrod aßen. Die Methodik ganzer Classen machte ihnen keine Sorgen, insofern sie jeden Schüler immer einzeln vornahmen, viele waren auch außer Stand, die Schulordnung selber zu handhaben. Die Locale waren enge, niedrig und finster. 1826 erstand ein Cantonallehrerverein, ein Haupthebel, um allerwärts den Sinn für Schulverbesserungen in der Bevölkerung zu wecken und zu stärken, und ein unschätzbarer Vorläufer für die Hauptreform nach der Revolution von 1830 und für den cantonalen Schulverein, der 1832 vornehmlich durch den erfahrenen Schulmann Pfarrer Jakob Heer in Matt ins Leben gerufen wurde. Erhebend war es jetzt zu sehen, wie in dieser von neuen Strömungen durchzogenen Zeit alle Volks- und Bildungsfreunde des Ländchens sich um diesen Schulverein zu gegenseitiger Besprechung und Belehrung über die Schule und ihre Bedürfnisse sammelten, einen pädagogischen Lesezirkel errichteten, Geldmittel zu besseren Schulhäusern, zu Stipendien für begabte Schulamtszöglinge auftrieben, die Gemeinden zu Opfern anfeuerten! Die werthvollste Unterstützung jedoch leistete er, als die Landsgemeinde 1835 das Schulwesen endlich zur Staats- und Landessache machte, den neuen Schulbehörden. Der obersten, dem Cantonsschulrathe, an dessen Spitze der treffliche Dietrich Schindler von Mollis stand, war sie um so willkommener, als derselbe von den übrigen Staatsbehörden gar nicht als ebenbürtig geachtet und vom Volke sogar mit Vorurtheil angesehen wurde, daher leise auftreten mußte, nur rathen und empfehlen und nur höchst geringe Summen (anfangs für alles in allem 500 fl.) vom Staate sich erbitten durfte. 1836 wurde die neue Verfassung angenommen, 9 Monate später geschah dasselbe für das Gesetz über Organisation des Schulwesens und der Schulbehörden, mit welchem sich Landammann Dietrich Schindler und die beiden Geistlichen Jakob Heer und Rudolf Schuler die größten Verdienste um ihr Vaterland erworben haben. Die Grundlinie zum Fortschritt in der Volksbildung war in ihm gelegt: nun mehrten sich die Schulen, die Lehrer aus Seminarien, die Schulfonds und die neuen Schulhäuser. Wetteifernd mit den Behörden am gemeinsamen schwierigen Werke, berieth der Schulverein schon 1837 auch über Gründung von Mädchenarbeitsschulen und schuf, um sie zu verwirklichen, einen Frauenverein, der sich bald anregend und wohlthätig für die Förderung der weiblichen Bildung überhaupt erwies. Daß diese Zeiten allgemeiner Begeisterung auch zu Fehlgriffen führten, darf nicht verschwiegen werden: man experimentirte viel, vergriff sich auch in Lehr- und Schulbüchern, muthete der jungen Schule zu viel zu, so daß man an diesem Orte vor lauter Vielwisserei das Allereinfachste nicht gut lernte, und an jenem an die Stelle des alten Schlendrians einen ebenfalls leerlassenden Formalismus setzte. Doch muß ebensowohl anerkannt werden, daß es den Schulinspectoren und Mitgliedern des Cantonsschulrathes bald gelang, den Ausschreitungen des Vielfächersystems entgegenzuwirken und auf praktisches Anfassen des gesammten Unterrichts zu wirken. Und was das Wichtigste ist, nicht bloß die Lehrer schritten auf dem Weg, der zu tüchtiger Volksbildung führt, immer erfolgreicher voran, sondern auch das Glarnervolk selber stellte sich in schulfreundlicher Gesinnung immer zahlreicher darauf ein. 1856 beschloß die Landsgemeinde, daß kein alltagsschulpflichtiges Kind in einer Fabrik verwendet werden und daß der Fabrikherr keinen Repetir- und Unterweisungsschüler (Confirmanden) hindern dürfe, seinem Unterrichte nachzukommen. Auf Grund einer großen Schenkung vom Criminalrichter H. Brunner von Glarus bildete man 1857 einen cantonalen Stipendienfonds für junge Leute, welche höhere wissenschaftliche, technische und künstlerische Ausbildung anstreben. Auch sonst zeigte das Volk, daß es an seinem Schulwesen hange. 1860 war keine einzige Berggemeinde mehr ohne eigene Schule und eigenen Lehrer und die

Besoldung der letzteren nirgends mehr unter 600 Frcs. 1861 endlich erließ die Landsgemeinde ein neues Schulgesetz. Die einzelnen durchaus demokratischen Gemeinden gestatteten aber darin dem Cantonsschulrath wiederum nicht die nöthige Erweiterung seiner Befugnisse, die sie in den Stand gesetzt hätte, kräftiger in das Getriebe einzugreifen und die Schulen zu einem organischen Ganzen zu verbinden; doch erhöhten sie seinen Credit im jährlichen Budget um ein Erhebliches. In den folgenden Jahren nahm man sich mit Eifer der Gründung von Kleinkinder-Bewahranstalten an, die allerdings der industriellen Bevölkerung von ganz besonderer Wichtigkeit werden müßen. Hiebei wie auch in andern Maßnahmen reichen sich Schulbehörden und Gemeinden die Hand und bleiben die jetzigen Geistlichen hinter den früheren hochverbienten nicht zurück, damit das glarnerische Erziehungswesen mehr und mehr auf eine Stufe gehoben werde, auf der es einen Vergleich mit den strebsamsten deutschen Cantonen nicht scheuen darf.

II. **Gegenwärtige Verhältnisse.** 1) Die Behörden. Der Cantonsschulrath führt die Oberaufsicht über die Schulen durch 4 Schulinspectoren und genehmigt die Lehrmittel; weniger konnte ihm wohl nicht überlassen werden. Zur Hebung des Primarschulwesens ist ihm ein alljährlicher Credit von 6000 Frcs. eröffnet, ein entsprechender auch für Secundar- und Fortbildungsschulen. — Die Gemeindeschulbehörden dagegen sind um so mächtiger gegenüber vom Lehrer wie von der Schule; zu allen Anordnungen von oben verhalten sie sich selbstherrlich; daher so ungleiche Behandlung derselben Sache in verschiedenen Gemeinden.

2) Die Schulen. a) Die Primarschule. Die Alltagsschule, vom 6. bis 12. Jahre von den schulpflichtigen Kindern besucht und zwar in den 2 ersten Jahren mit 4 täglichen Stunden, in den 4 andern mit 5—6, hat die allgemein üblichen Fächer sammt Turnen und weiblichen Arbeiten. Die Repetirschule, vom 12.—14 Jahre, auf 2 volle Vormittage oder einen ganzen Tag sich erstreckend, wird als durchaus ungenügend erfunden, so daß man für jetzt noch sagen kann, die Masse der Jugend schließe ihren Unterricht mit dem 12. Jahre ab, thue für ihre Bildung noch viel zu wenig; wie es auch ein großer Schade ist, daß so viele der Repetirschule und dem Confirmandenunterricht verpflichtete junge Leute in den Fabriken arbeiten. b) Die Secundarschulen, theils Sache von Gesellschaften, theils Sache der Gemeinden, nehmen nach vollendetem 12. Jahre auf, und zwar Knaben und Mädchen; die Schüler scheinen aber großentheils nur vermöglichen Familien anzugehören. Die in Glarus hat 4 Jahrescurse, ist schon eine Cantonsschule im kleinen und wird viel von andern Gemeinden besucht.

3) Die Lehrer werden außerhalb Landes gebildet; früher geschah dies unter Wehrli in Kreuzlingen, dann unter Keller in Wettingen, später schickte man die Stipendiaten nach Gais und Seewen. Durch eine Prüfung im Canton erwerben sie sich sofort ihr Wählbarkeitszeugnis und die Gemeinde stellt sie für eine Amtsdauer von wenigstens 3 Jahren an. Die Besoldungen sind in den Jahren 1867 u. f. an manchen Orten bis 900 und 1000 Fr., nebst freier Wohnung, erhöht worden. Neben den 2 Hauptversammlungen des Cantonallehrervereins, einer durchaus freiwilligen Lehrerverbindung, bestehen unter der rüstigen Lehrerschaft viele Bezirksconferenzen.

4) Statistische Angaben. Primarschulstellen zählte man 1864 bei einer Bevölkerung von ungefähr 33,600 Seelen, in der auf 5 Protestanten 1 Katholik kam, und einer Dichtigkeit von 2670 E. in 29 Schulgemeinden 54, nur 2 von Lehrerinnen versehen; Alltagsschüler waren es 4600, Repetirschüler 1600. Ferien höchstens 6 Wochen. Arbeitsschulen bestehen in den meisten Gemeinden. Die Schulfonds betrugen 1834 117,180 fl., 1860 schon 717,060 Fr. Die Schulhäuser, im allgemeinen geräumig und hell, sind gewöhnlich die schönsten Häuser in den Dörfern, und das in Schwanden hat seit 1864 noch eine sehr zweckmäßige Heizungs- und Ventilationseinrichtung. Secundarschulen bestehen 8, mit 180—190 Schülern und Schülerinnen. Gehalte der Lehrer durchschnittlich 1800 Fr. Schulgeld 40—100 Fr. Staatsbeitrag an jede Anstalt bisher 500 Fr. Ruhegehalte der Lehrer giebt es nicht, um Alterszulagen

haben sie 1867 petitionirt. Zum Eintritt in die Lehrer-, Alters-, Wittwen- und Waisenpensionskasse ist niemand verpflichtet. Der Cantonsschulrath verausgabte 1864 für cantonale Schulzwecke im ganzen 12,904 Fr., während noch 1858 erst 5000 Fr. Staatsausgaben für das Erziehungswesen gemacht wurden.

9) **Zug.** (4,3 Q.-M.) I. Geschichtliches. Hier ist von Rührigkeit für das Schulwesen weder in alter noch in neuer Zeit viel zu bemerken, erst neuestens gestaltet es sich in dieser Hinsicht besser. Zug gehört zu den sehr stillen Cantonen und doch sind seine Einwohner wohlhabend durch Ackerbau und Viehzucht, durch Obst- und Weincultur, wohlbegabte und fröhliche Leute. Seit den ältesten Zeiten vom Klerus in Abhängigkeit erhalten, lebten sie vorherrschend im stillen Genuß ihrer Freiheit und ihres schönen Ländchens dahin, betheiligten sich wenig an Industrie und Handel und entwickelten nie ein entschiedenes Streben nach Bildung. Vor der Reformation wurden sie treulich bewahrt, eben damit auch vor kräftiger Förderung des Volksschulwesens. Der Ortsgeistliche versah zwar allmählich etwas geregelter das mit seiner Pfründe verbundene Schulgeschäft, aber die Kinder brauchten gerade nicht viel bei ihm zu erreichen; wenn sie nur auf den kirchlichen Unterricht vorbereitet waren, so hatten sie genug. Die Söhne der vornehmeren Familien lernten etwas Latein, doch erlangten weder die kleinen Lateinschulen noch auch das Gymnasium im Hauptstädtchen je eine Bedeutung. Die dreißiger Jahre, welche sonst überall in der Schweiz dem Primarschulwesen einen kräftigen Schwung verliehen, weil die Liberalen in der Volksbildung und somit in der neuen Volksschule einen Grund- und Eckstein der Demokratie erblickten, brachten hier zu Lande wenig Besserung, da die Schulen auch nachher zum größten Theil in den Händen der Geistlichen und der Nonnen blieben. Dem höheren Schulwesen vielleicht wurde durch den Plan von 1830 insofern eine Richtung zum Besseren verliehen, als man auch die Realien berücksichtigte. Aber die Förderung war nur eine scheinbare, da sie andererseits neue Schäden hervorrief oder alte vergrößerte: man überlud den Lehrplan mit zuvielerlei, ließ das Classensystem durchaus vorherrschen und erzielte so wiederum schwache Leistungen. Später, als das Zuger Ländchen durch den Einfluß seiner zahlreichen Geistlichkeit und seiner Klöster von Ultramontanismus ganz überzogen und von jeglicher Berührung mit liberalen geistigen Bewegungen abgesperrt wurde, war vollends von Eifer für Fortschritte im Schulwesen keine Rede mehr. Aber nach der Niederwerfung des Sonderbundes und der Jesuitenherrschaft und nachdem auch hier alle Gebiete des Lebens vom Geiste der Freiheit angehaucht worden waren, erhielt Zug 1849 von seinem liberalen Großen Rathe ein neues Schulgesetz. In einzelnen trefflichen Bestimmungen barg es die Keime zu einer heilsamen Erneuerung des zugerischen Schulwesens. Aber so schnell sollte diese doch nicht kommen. Das Volk wählte schon 1850 wieder im alten Geiste und die neue conservative Regierung legte alsobald die zerstörende Hand an das Werk ihrer Vorgängerin. Man wollte keinen Cantonalschulinspector, nicht so viel Schulzeit, keinerlei Examen für geistliche Lehrer und Lehrfrauen aus den Klöstern, keine Zumuthung an die Gemeinden, einen eigenen Schulfonds zu gründen, kein Minimum der Lehrerbesoldung und gab ein conservatives Schulgesetz. Dieses, aus dem Weinmonat 1850 stammend, will Jugenderziehung „im Sinn und Geist der katholischen Kirche, und im Streben nach diesem Ziele soll die möglichste Einheit und Gleichförmigkeit vorwalten. Die gesammte Schuleinrichtung, die Lehrgegenstände und Lehrmittel, die Leitung und Aufsicht sollen gleich sein." Schulpflicht besteht, aber der Unterricht ist unentgeltlich. Der Schüler kann erst dann aus dem Primarunterricht entlassen werden, wenn er genug gelernt hat, und darüber entscheidet die Schulcommission der Gemeinde. Der Lehramtscandidat wird durchs Examen zunächst auf 1—5 Jahre als lehrfähig patentirt; der Erziehungsrath kann hernach neu prüfen oder das Patent verlängern. Lehrerinnen aus einem der zugerischen Klöster, welche unentgeltlich und freiwillig Schule halten, sind von der Prüfung ausgenommen. „Den Lehrern und Lehrerinnen liegt die Pflicht ob, in ihrem Kreise die allgemeine Wohlfahrt, Religiosität und Sittlichkeit, Liebe zu Volk und Vaterland nach Kräften zu fördern." Die Ultramontanen, mit diesem Gesetze wohl zu-

frieden, da es sich für ihre Zwecke recht gut brauchen ließ, schufen bald darauf in Menzingen ein Lehrschwesterninstitut, um allezeit dienstbare Werkzeuge zu haben. Für das Secundarschulwesen erließ die Regierung erst 1860 die nöthigen Vorschriften; 1863 wurde für jede Gemeinde die Einrichtung einer Repetirschule angeordnet und inzwischen sonst noch einiges gethan, um im Erziehungswesen doch etwas vorwärts zu kommen.

II. Gegenwärtige Verhältnisse. 1) Behörden. Ein Erziehungsrath, von der Regierung auf 2 Jahre gewählt, ist die Oberschulbehörde. Er zählt 7 Mitglieder, darunter 2 Geistliche und versammelt sich alle Vierteljahre. Die Schulen sind in Kreise eingetheilt und für jeden besteht eine Schulcommission. Von ihr aus soll jede Primarschule wenigstens 2 mal im Semester besucht werden, so wie sie auch bei der Hauptprüfung alle Fächer vorzunehmen hat.

2) Schulen. a) Primarschulen. Sie stufen sich für das 6.—12. Lebensjahr nach 6 Jahrgängen ab, welche von 18—25 wöchentliche Unterrichtsstunden genießen. Ihre Fächer sind: Religion, Deutsch, Rechnen, Realien, d. h. vaterländische Geschichte und Geographie, auch Zeichnen und Singen, wenn es ohne Schaden für die andern geschehen kann; die Mädchen haben weibliche Arbeiten. Im Schönschreiben, Rechnen und Deutschen wird monatlich eine schriftliche Probearbeit geliefert und in ein besonderes Heft eingetragen, damit die Aufsichtsbehörde davon Einsicht nehmen kann. Zweckmäßig ist auch das wöchentliche Notenbüchlein, wodurch Lehrer und Eltern in die erforderliche stetige Verbindung treten. Die Repetirschule, früher nur an etlichen Orten mit einigem Erfolg bestehend, ist jetzt für 3 Jahre obligatorisch, dauert jährlich 8 Monate und wöchentlich 3 Stunden lang. b) Secundarschulen. Sie setzen den Besuch der Primarschulen voraus und bestehen aus zwei einjährigen Cursen. Die 30 Wochenstunden vertheilen sich auf Religion, Geographie, Geschichte, Naturgeschichte, Buchhaltung, Zeichnen, Singen mit je 2, Deutsch 6, Französisch 4, Mathematik 5, Schönschreiben 1 Stunde. Geometrisches Zeichnen, Physik und Turnen fehlen. Die entsprechenden humanistischen Anstalten gedeihen nicht in den Gemeinden und es wird geklagt, daß viele Schüler außerhalb des Cantons ihr Latein zu lernen suchen. c) Die Cantonsschule besteht 1) aus einer Industrieschule. Diese bildet den 3., 4. und 5. Curs, jeder relativ ein Ganzes bildend, zu dem Secundarunterricht, zu dessen Fächern sie Italienisch, Physik und Chemie hinzufügt. Die wöchentlichen Stunden bewegen sich zwischen 33 und 41. Die Anstalt wird, wie auch anderwärts sich als sehr vortheilhaft erwiesen hat, von einer besonderen Commission beaufsichtigt und gepflegt, welche der Erziehungsrath wählt. Sie bereitet sowohl zum unmittelbaren Eintritt ins Berufsleben vor, als auch zum Besuch höherer technischer Schulen. 2) aus einem 6classigen Gymnasium, das aber eigentlich städtisch ist. Die Humanisten haben jedoch bei der Kleinheit der Verhältnisse nur den lateinischen und griechischen Unterricht gesondert, den in den übrigen Fächern mit den Realisten gemeinschaftlich. An der Cantonsschule wird kein Schulgeld erhoben, weder von Einheimischen noch von Fremden. — Eine Privathandelsschule, von 2 Weltgeistlichen geleitet, besteht in Menzingen.

3) Die Lehrer. Die Regierung verausgabt jährlich wenigstens 500 Fr. zu Stipendien von 150—300 Fr. Der Stipendiat hat sodann für jedes Stipendienjahr 2 Jahre lang eine öffentliche Stelle (mit wenigstens 500 Fr. Einkommen), im Canton zu bekleiden. Den Primar- und den Secundarlehrer wählt die Gemeinde, doch ersteren oft auch nur der Gemeinde- oder Kirchenrath, so wie sie ihm auch Gehalt und Amtsdauer bestimmen. Die Lehrer der Industrieschule wählt der Regierungsrath. — Conferenzen, hier die Aufmunterung im Lehrerberuf bezweckend und für sämmtliche Primar- und Secundarlehrer verbindlich, finden einmal jährlich statt. Der den Religionsunterricht leitende Geistliche hat dafür zu sorgen, „daß in der Schule nichts gelehrt werde, was Religion und Sittlichkeit gefährden könnte."

4) Statistische Angaben. Der Canton hatte 1861 bei einer Bevölkerung von 19,596 E. (Katholiken: Protestanten = 31 : 1) und einer Bevölkerungsdichtigkeit von

4557 E., 45 Primarschulen mit 2080 Kindern; daran waren angestellt 26 Lehrer, darunter 10 aus dem Klerus und 22 Lehrerinnen, 1 ausgenommen, alle aus dem Klerus und nicht nur an Mädchen- und gemischten, sondern auch an Knabenschulen; mithin unter 48 Lehrkräften 31 geistliche. In die Repetirschule giengen 1860 in 8 von den 10 Gemeinden des Cantons 88 Knaben und 210 Mädchen. 1866 bestanden 50 Primarschulen für 2265 Kinder; die größte Schülerzahl unter 1 Lehrer betrug 84, die geringste 12. Von dem Lehrerpersonal waren 23 weltlich (darunter 2 Lehrerinnen) und 31 geistlich, nämlich 11 Kleriker, 4 Klosterfrauen und 16 Lehrschwestern. Im gleichen Jahre giengen in die 19 Repetirschulen 392 Schüler. Arbeitsschulen bestanden 11 mit 400 Schülerinnen. Die Primarlehrerbesoldung beträgt an einigen Orten 500 Fr., an den meisten 7—800 Fr. Die Lehrerinnen erhalten 400 Fr. nebst Wohnung. Ruhegehalte genießt kein Lehrer. 1860 bestunden neben 4 Privatschulen mit 147 Kindern nur 2 Secundarschulen mit 7 Knaben und 31 Mädchen; 1866 gab es 5, und zwar 3 für Knaben, 1 für Mädchen und 1 für beide Geschlechter und zusammen 125 Schüler, nämlich 86 Knaben und 39 Mädchen. Der Gehalt eines Secundarlehrers, zu ²/₃ vom Staate bezahlt, beträgt mindestens 1200 Fr., gewöhnlich 1500 Fr. und freie Wohnung. Die Cantonsschule hatte 1863, nach 2jährigem Bestehen, 19 Schüler in der Real- und 8 in der Gymnasialabtheilung. Der Gehalt eines Hauptlehrers an der Industrieschule betrug 1600—1800 Fr. nebst freier Wohnung. 1856 verausgabte der Staat für das Erziehungswesen 2449 Fr. und die Gemeinden bei einem Schulgut von 301,000 Fr. im ganzen 28,826 Fr., zusammen 31,275 Fr. Die Schulfonds wuchsen und dies ist ein hoffnungsreiches Zeichen für das zugerische Volkserziehungswesen, 1861 auf 344,875 Fr., 1862 auf 381,834 Fr., wobei Herrn Hauptmann Bossards Schenkung von 25,000 Fr. an die Stadt Zug besondere Ehrenerwähnung verdient; 1866 auf 411,975 Fr., wovon der Stadt Zug allein 236,552 Fr. zugehörten. 1861 verausgabte der Staat 13,707 Fr., die Gemeindeschulgüter 34,956 Fr., also der Canton 48,663 Fr.; 1866 endlich beliefen sich die Gesammtausgaben auf 65,293 Fr.

10) **Freiburg.** Quellen: Der Canton Freiburg von Franz Kuenlin 1834. — Dr. Berchtold, Notice sur la chambre des scolarques de la ville de Fribourg, 1850. Pater Gregor Girard, der moralische Werth des wechselseitigen Unterrichts. Zürich 1826. Das Uechtland, ein Grenzgebiet deutscher und welscher Zunge, gehörte lange Zeit zum deutschen Reiche, dann eine kurze Zeit zu Savoyen und kam nach den Burgunderkriegen 1482 zur Eidgenossenschaft, wo es sich unter entschiedener Begünstigung der deutschen Zunge und des deutschen Elements überhaupt namhaft vergrößerte. Bis zum Beginne des 17. Jahrhunderts war die Regierungsform des freiburgischen Landes die demokratische, später jedoch, mit Abnahme der bürgerlichen Thätigkeit, wurden die Rechte des Volkes erheblich geschmälert, bis zuletzt die reichen Familien die öffentlichen Aemter ausschließlich inne hatten. Diese Aristokratie herrschte beinahe unangefochten bis 1798 und auch nachher kamen die Liberalen nur auf kürzere Zeit zur Regierung. 1831 zwar wurde auch in Freiburg die Souveränetät des Volkes verkündet, aber im allgemeinen ist dafür gesorgt, daß das bildungslose, gegängelte Volk thut, was die klerikalfeudale Partei für gut hält. Die Angehörigen der welschen Zunge sind etwas lebhafter als die der deutschen, im ganzen jedoch ist die Bevölkerung phlegmatisch, daneben gutmüthig und mehr abergläubisch und unwissend als roh. Es findet sich deshalb im Canton nur wenig Gewerbfleiß und Wohlhabenheit, und infolge davon kommt ihm wenig Selbständigkeit und politisches Ansehen zu. —

I. **Geschichte des Schulwesens.** In der Hauptstadt Freiburg, die im letzten Viertel des 12. Jahrhunderts gegründet wurde, scheint das deutsche Element lange vorherrschend der Träger des Unterrichtswesens gewesen zu sein. Eine lateinische Schule bestand dort schon im 13. Jahrhundert und heißt es in der Handveste von 1249 bezüglich der Freiheiten der Stadt: le maistre de l'escole, le marreglier etc. puent eslire sans nous, establir et hoster les. Weiter verlautet von der Schule leider nichts. Doch scheint

die Stadt keinen eifrigen Gebrauch von ihrem Rechte gemacht zu haben. Denn „wie die erfarenheit zügt, ist man in unserem vatterland allewäg der erwälung des schulmeisters halben ganz liederlich gsyn; allso daß wir uns mehr umbsächen, welchen wir ein roß oder jaghund vertruwind, dann der gantzen statt jugend, us welcher doch die statt soll versehen werden, es syg mit Prusern, Kilchherrn, Predikanten in der geistlichen oberkeit, mit Schultheißen, Rhäten und Burgern in der weltlichen". Im 16. Jahrhundert kam, durch das evangelische und jesuitische Schulwesen angespornt, auch in Freiburg die städtische Behörde zu dem Entschluß, ihre Schulen auf besseren Grundlagen neuzugestalten. Man setzte zu dem Ende 1575 einen Erziehungsrath ein, eine chambre des écoles, aus 3 geistlichen und 8 weltlichen Mitgliedern bestehend, Schulherren, Scholarchen genannt, und wies ihnen die auf 115 écus d'or sich belaufenden Abgaben der reichsten Klöster des Landes, wie Hauterive, Part Dieu, Valsainte, an, um damit Schulen und Schülern aufzuhelfen. Sie hatten die Schulen fleißig zu besuchen und konnten die Lehrer anstellen und verabschieden. Auch sonst waren ihre Vollmachten groß; denn obschon sie vom Kleinen Rath in Pflichten genommen waren, durfte sich dieser doch nie in ihre Angelegenheiten mischen. Wie erfreulich wäre das alles gewesen, um so mehr, da zu Scholarchen lange Zeit nur die ersten Würdenträger des Staates gewählt wurden, wenn man nicht bald getrachtet hätte, die meisten Vortheile dieser Stiftungen patricischen Familien zuzuwenden, wozu vortrefflich stimmte, daß der Kassier des Scholarchats nie Rechenschaft ablegte, sondern gemeiniglich erst nach seinem Tode mit den Erben Rechnungsabschluß vorgenommen wurde. 1576 war diese chambre des scolarques schon in Thätigkeit, die Statuten, die règlements d'école kamen jedoch erst 1577 in Anwendung, und zwar zunächst in der Freiburger lateinischen Stadtschule. Diese wurde darnach in eine Trivialschule mit 4 Classen verwandelt, von denen jede je nach Bedürfnis in Sectionen zerfiel. In der IV., untersten Classe trieb man die Rudimente der lateinischen Sprache; (Section a) Lateinisch lesen und schreiben; Section b) Auswendiglernen des Pater, Ave, Credo; Section c) Declamiren, Conjugiren, syntaktische Regeln und daneben lateinische Schriftsteller lesen). In der III. kamen zu der Lectüre lateinische Etymologien, in der II. lateinische Syntax und griechische Grammatik, in der I. Dialektik und griechische Grammatik, Rhetorik, Poesie und Declamiren. An Schulbüchern hatte man zu gebrauchen: die Dialogen des Sebaldus Hayd für die Anfänger, sodann von Cicero epist., de amic., de sen., Komödien von Terenz, Cäsars Commentarien, Sallust, Auswahl aus Virgil, Ovids Metamorphosen und Horaz; ferner Isokrates Paränesen, Aristoteles von den Tugenden, Plutarch von der Kinderzucht. Zum Zwecke der christlichen Unterweisung waren vorgeschrieben: das Nov. Test., Sprüchwörter Salomos, der Prediger, der Katechismus von Canisius und der Führer zur wahren Weisheit von Vives. Nicht minder erwähnenswerth ist, was das alte Statutenbuch über die Art und Weise, die Autoren zu lesen, enthält. Man beginnt mit der Erläuterung der einzelnen Wörter, dann kommt die grammatikalische Construction des Satzes, dann die Regeln der Syntax und die Abweichungen von derselben, die eigenthümlichen Wendungen und Schönheiten in der fremden Sprache verglichen mit den entsprechenden deutschen, die Abweichungen des lateinischen und griechischen Stils vom deutschen; die Erfassung des Gedankens, welche Lehre daraus zu ziehen und welche Nutzanwendung aufs Leben, denn man habe es ja nicht mit Kindern zu thun. — Die Schule dauerte Winters von 6—10, Sommers von 5—9 und das ganze Jahr hindurch Nachmittags von 12—4 Uhr, doch so, daß täglich nur 5 Unterrichtsstunden stattfanden, nach jeder eine Pause von 30 Minuten für die Schüler eintrat, damit sie lernen, sich vorbereiten, herumgehen oder auch etwa nöthige Vermahnungen oder Verweise in Empfang nehmen könnten. Auch zum Beten und Singen mußte Zeit bleiben. Nach alter löblicher Sitte sang man des Morgens zum Beginn das Veni Sancte Spiritus und zum Beschluß das Benedictus, Nachmittags erst das Magnificat und schließlich das Nunc dimittis. Noch andre schöne Hymnen sollten die Lehrer einüben, sowie alle Freitage die Schüler in den gregorianischen Gesang einführen. Gedachter Tag war übrigens

der Repetition geweiht, in der Weise, daß sich die Schüler gegenseitig über alles in der Woche gelernte Fragen und Aufgaben vorlegen sollten. Die deutschen Zöglinge der Curse II und I durften in der Classe und beim Weggehen nur Latein sprechen, die Welschen Latein oder Deutsch, zuwiderhandelnde büßten mit Ruthenstreichen. Jede Classe hatte, wie schon von Alters her, ihre Aufseher in der Schule und auf den Straßen. An Vacanztagen hatte man sich in der Schule einzufinden, um ein Capitel aus dem Katechismus herzusagen, die übrige Zeit aber nicht mit leerem Geschwätz, Spielen und Trinken zu verderben, sondern zu Uebungen im Laufen, Ringen, Ballspielen, Kegelschieben und Armbrustschießen zu verwenden. Die Samstag-Nachmittage und die Vorabende aller Festtage waren dem Unterricht in der Religion und der Sittenlehre gewidmet. Am Sonntage selbst fanden sich die Zöglinge vor der großen Messe im Schulhause ein, vernahmen das Evangelium mit zugehöriger Erklärung, wurden dann in der Kirche an ihre Plätze geführt, dort von den Lehrern überwacht und unmittelbar nachher in der Schule über die Predigt abgehört. Nach dem Mittagessen sodann war die gesammte Stadtjugend mit den Lehrern zu einer Katechismuspredigt in die Pfarrkirche berufen, eine Neuerung, welche die chambre des scolarques im Canton einführte und, als eine aus dem Lutherthum entlehnte, gegen gewaltiges Geschrei zu vertheidigen hatte. An die altherkömmlichen Schulfeste, sowohl zu Ehren der heiligen Katharina und des h. Niklaus, an denen es viel Schwank, Lustbarkeiten und Mahlzeiten gab und an denen Volk und Schülerschaft hieng, legte die chambre die Hand nicht, um nicht wiederum in lutherisches Geschrei zu kommen, sondern „bestätigte uf ein nüwes der knaben ceremoney, weil sy nit ungöttlich, wie es bis uf uns herkhumen". Jede Classe der Lateinschule hatte ihren eigenen Lehrer. Nur der Dialecticus und Rhetoricus führte den Namen Schulmeister, mußte einen Namen als Schulmann haben und wurde auf Vorschlag der Scholarchen vom Kleinen Rath bestätigt und eingesetzt. Gleich allen Staatsangestellten hatte er alljährlich sein Amtsgelöbnis zu erneuern. Er präsentirte seine 3 Unterlehrer, Proviseurs, den Scholarchen, welche sie einsetzten und in Pflichten nahmen; hatte von ihnen Gehorsam zu fordern und strenges Einhalten der vorgeschriebenen Plane und Methoden. Zwei derselben mußte er verköstigen und herbergen, während der Mahlzeit (gutes und reichliches Essen mit Fleisch, Brod nach Belieben, eine Flasche Wein und an den Fasttagen Fisch) ihren Eifer durch gute Reden frisch erhalten, ihnen auch sonst gute Weisung ertheilen. Das Einkommen des Schulmeisters bestand in Folgendem: 2 Mütt Korn per Quatember aus dem Kornhause, 2 Fuhren Wein von Vevey und 2 Fuhren Landwein frei in den Keller, aus der Staatskasse alle Quatember 20 Thaler, und ebenso oft von jedem Schüler aller Classen 5 Schilling und noch einen weiteren von jedem aus seiner eigenen Classe; von jedem Schüler 1 oder 2 große Lichter zur Beleuchtung der Classenzimmer und von jedem an jedem Heiztage ein großes Scheit Holz oder 10 Schilling. Jeder Provisor bezog von seinen Schülern 4mal jährlich einen Schilling; dazu von der Staatskasse der erste jährlich 16, die beiden andern 12 Thaler. An allen 4 Quatembern wurden Examina abgehalten, die im September und in der Fastenzeit wurden an 3 Vor- und 3 Nachmittagen beendigt; aber die an Weihnachten und Pfingsten nahmen eine ganze Woche weg, doch sollte man Nachmittags nie über 3 Uhr fortmachen, damit die Scholarchen, die für jede Stunde Anwohnens bezahlt wurden, „ein abendtrunk darzwüschen thäten, minder verbruß halben". An die 2 letztgedachten Examina schloß sich Promotion und Preisvertheilung. Diese Festlichkeiten fanden am Tage der Unschuldigen Kindlein und am Pfingstmontag statt und zwar im großen Saal der Schule, in welchem sich die beiden Räthe, die ganze Geistlichkeit, die Eltern und die Schüler versammelten. Auf das Veni sancte Spiritus kam der Namensverles der zu promovirenden Schüler, dann die Abgangsrede eines Rhetoristen, dann Austheilung der 4 Geldpreise an die Primus, Schlußrede eines Rathsherrn, der im Namen des Vaterlandes und der Eltern den Lehrern dankte, endlich zum Schluß das Tedeum und Abends großes Essen à l'abbaye des prêtres, wozu der Vorstand der Scholarchen einlud, darunter auch den Schüler der Rhetorik-

classe, der eine Rede gehalten. Den größten Antheil an diesen Schulstatuten hatte der Propst **Peter Schnewlin**, ein sehr tüchtiger Geistlicher und an der Spitze der Schulherrn stehend, aber mehr und mehr den Jesuiten vertrauend; und eben um seine Schulanstalt aufs beste zu versorgen, brachte er es trotz vielfacher Einsprachen dahin, daß im J. 1582 jene Väter das Collegium übernahmen. Die nächsten Folgen waren wesentliche Minderung des Einflusses der Scholarchen; hernach Schmälerung der Geldmittel, über die sie zu verfügen hatten, was natürlich ihr Interesse alsbald lähmte; sodann Unterdrückung jeder anderen Lateinschule in der Stadt, und schließlich im Laufe des 17. und 18. Jahrhunderts völliges Beiseitesetzen der Schulherrn, sowohl von Seiten der Ordensleute als von Seiten der Regierung, so daß die Chambre des scolarques gar nicht mehr in Berührung mit der jesuitischen Anstalt kam. Daß dieselbe und überhaupt die Herrschaft des Ordens für den Canton von Segen geworden sei, wird sich nicht erweisen lassen. Lange vor der französischen Revolution hatte indessen ihr Einfluß schon bedeutend Noth gelitten. Während dieser ihnen ungünstigen Zeit, sowie während ihrer Entfernung hielten aber die Patricier und andere wohlhabendere Bürger Hauslehrer für ihre Söhne. 1798. wurde auch die chambre unterdrückt und der Schulherrensonds Eigenthum der Gemeinde Freiburg. 1818 kamen jedoch die Jesuiten zurück, vornämlich um **Girards Wirksamkeit zu hemmen.** Dieser edle Franziskaner, 1765 in einer geachteten Bürgerfamilie Freiburgs geboren, daselbst unterrichtet und durch einen 7jährigen Aufenthalt auf der damals blühenden Universität Würzburg philosophisch und theologisch, für Seelsorge und Jugendunterricht ausgebildet, hatte nämlich schon 1804 von dem Gemeinderath seiner Vaterstadt den Auftrag übernommen, die städtischen Volksschulen zu leiten, d. h. zu verbessern und hiemit kommen wir nun auch auf die niederen Lehranstalten zu reden. Eine deutsche Schule als Vorbereitungsclasse für das Collége, fand sich zwar in Freiburg schon im 16. Jahrhundert, aber deutsche oder französische Volksschulen erst viel später. Jene hatte mit dem Collége die Schulordnung und Erziehungsgrundsätze gemein. Der Lehrer sollte seine Schüler zu verständigen, frommen und dankbaren Leuten erziehen, sie gute Gebete und die wichtigsten Capitel aus dem Katechismus des Canisius lehren, das Evangelium mit ihnen lesen, sie gut deutsch reden lehren, sowie „eine gute, dapfere und süberliche schrift machen und orthographieren". 3 mal wöchentlich war Rechenstunde. Diese und die Volksschule überhaupt war in der Hauptstadt und auf dem Lande bis 1798 sehr wenig geachtet worden, die der evangelischen Gemeinden im Bezirke Murten ausgenommen. Unter der helvetischen Regierung sodann geschah etwas dafür, jedoch wenig, weil der Bischof stets hemmend entgegentrat. Unter der Mediationsregierung kam es zu einem Erziehungsrath, doch bloß auf dem Papier, wiederum durch Schuld des Bischofs, der diese Behörde ganz in seiner Gewalt haben wollte. So blieben sogar in der Hauptstadt die Volksschulen im elendesten Zustande und auf 7000 Seelen, welche die Stadt 1804 zählte, kamen kaum 40 die Primarschule besuchende Knaben. Dagegen wimmelten die Straßen von den Kindern der Armen, die als junge Gewohnheitsbettler von Klostersuppen und dem Almosen der Vorübergehenden lebten, und durch ihre Unwissenheit und Roheit gleich berüchtigt waren. Durch die Bemühungen Girards, der rastlos thätig war und im Umgang mit Jung und Alt alle Zeit eine herzgewinnende Religiosität und hingebende Menschenliebe zeigte, waren die jungen Bettler ziemlich rasch von den Gassen verschwunden und in Kürze gebrach es fast an Raum für seine 400 Primarschüler. Der verehrte und vom allgemeinen Vertrauen getragene Mann machte nun das Studium der Pädagogik und die Erziehung zu seiner Lebensaufgabe und wurde nach Pestalozzi der größte Wohlthäter der Jugend seines Volks. Das Hauptziel seines ganzen Unterrichts war das Erziehen, insbesondere die sittlich religiöse Hebung des niederen Volkes. Deshalb, wie auch wegen der bedeutenden Anzahl seiner Schüler führte er 1816 den wechselseitigen Unterricht in den freiburgischen Stadtschulen ein, welche durch die Begeisterung, mit der diese Lehrweise unter Girards Leitung getrieben wurde, bald die schönsten Leistungen erzielten und Einheimische wie Fremde, sogar Pestalozzi, nach Freiburg zogen. Auch hielt

er besondere Kinderlehren für seine Schüler und was diese an Bänken noch etwa unbesetzt ließen, wurde von Personen jeglichen Standes benützt; er ließ sie ferner in die Messe führen und bereitete sie selbst alle 2 Monate auf den Genuß des heiligen Abendmahls vor. Für alles das fand der fromme Mönch reichliche Anerkennung, ohne deshalb die Tugenden der Bescheidenheit und Demuth zu verleugnen. Neben den Huldigungen jedoch drohten schon lange auch Anfeindungen. Die Freiburger Aristokratie sah es gar nicht gern, daß in seiner Schule sogar die ärmsten Kinder des Volks einen trefflichen Unterricht erhielten; was diese abgeneigt mache, fernerhin Taglöhner und Dienstboten zu sein; noch viel mehr aber war die rein christkatholische Wirksamkeit des Franziskaners den Jesuiten ein Dorn im Auge. Schon wieder im Besitze des classischen Unterrichts, fanatisirten sie die höhere Geistlichkeit, um ihren Grundsätzen auch nach unten Geltung zu verschaffen, und durften mit dem Erfolge ihrer Bemühungen zufrieden sein. Derselbe Bischof Yenni, der 1817 den wechselseitigen Unterricht dem Staatsrathe sehr warm empfohlen, bezeichnete ihn 1823 in seiner Denkschrift an den Großen Rath als eine nicht nur die Religion und das Ansehen des Klerus, sondern auch die guten Sitten gefährdende Methode, deren schädliche Wirkungen auf die ganze Erziehung er alle Tage mehr einsehe. Die ganze Schweiz gerieth in Staunen über eine derartige Behauptung. Es bemühten sich viele angesehene Beamte und Bürger, um der Stadt ihre Zierde zu erhalten, der Vorstand der Schulcommission, Kanonikus Fontaine, that durch öffentliche Prüfungen die Nichtigkeit der erhobenen Beschuldigungen dar; umsonst, die Jesuiten siegten über „den freiburgischen Voltaire", „den anderen Rousseau", „den ketzerischen Kantianer", Girards Schule mit dem wechselseitigen Unterrichte wurde aus religiösen Gründen aufgehoben und diese Methode überhaupt im ganzen Canton verboten. Trauernd zog sich der Mönch in seine Zelle zurück. Weil aber seine Anwesenheit in Freiburg doch immer gefährlich werden konnte, so erwirkte man nachher noch seine Berufung als Klostervorsteher nach Luzern unter die Augen des päpstlichen Nuntius, in dessen Händen alle ultramontanen Fäden stets zusammenliefen; seine Schulen aber übergab man den Marienbrüdern. Zeichnen, Geographie und Geschichte, auch Deutsch fanden nun keinen Raum mehr und die Stadtschulen waren glücklich in kurzer Zeit in bescheidene Landschulen umgewandelt, die sich nicht mehr vorsetzten, das arme Volk aus seiner traurigen Unwissenheit zu reißen.

Im December 1830 kam auch in Freiburg die liberale Partei ans Ruder. Dem neuen Erziehungsrath wurde aber seine Aufgabe erstaunlich erschwert und seine Thätigkeit Schritt für Schritt gehemmt. Doch konnte ein besonderer Schulinspector aufgestellt, ein Lehrerfortbildungscurs in Hauterive (Altenryf) abgehalten und ein Primarschullehrplan mit den Fächern Religion, Sprache, Lesen, Schreiben, Rechnen festgestellt werden. Für Secundarschulen geschah von Staats wegen fast nichts, und den übrigen höheren Unterricht sammt den diesem wichtigen Zweck gewidmeten Staatsgütern ließ man aus Kurzsichtigkeit den Jesuiten. Man wollte überhaupt einerseits den Vorurtheilen und Anschauungen der verfinsterten Menge nicht zu nahe treten, sondern dieselbe durch langsame Verbesserung des Volksunterrichts heben, was sehr löblich war; andrerseits die Aristokraten und Römlinge, die man durch aufrichtiges Streben für das Wohl des Vaterlandes bekehren wollte, schonen, was jedenfalls der liberalen Partei den Untergang bereiten mußte. 1837 schon gewann die ultramontane Schaar die Oberhand wieder und mit der Hemmung des in ziemlich gutem Gang befindlichen Unterrichts und Verkürzung der nicht geistlichen Lehrer bezeichneten und befestigten sie ihre Herrschaft. 1839 wurden die frères de la doctrine chrétienne eingeführt, doch gediehen ihre Anstalten nicht sonderlich. Um so größeren Erfolg hatten ihre Schutzherrn, die Jesuiten, mit ihrem Collegium und Pensionat zu S. Michael, das z. B. 1841 mehr denn 600 Zöglinge hatte, darunter viele aus adeligen Familien Frankreichs und Bayerns, und deshalb zu den seitherigen altclassischen und modernsprachlichen Fächern, zum Mathematik- und Geographieunterricht noch Philosophie der Geschichte, Staats- und Völkerrecht, höhere französische Literatur, Elementarphysik hinzufügte, welche Fächer sämmtlich vom Orden übernommen wurden und den Er-

ziehungsrath nur 3000 Fr. kosteten. Der Einfluß des Ordens machte sich aber durch Machtsprüche der jesuitischen Regierung sogar auch im reformirten Murten geltend, das sein Schulwesen noch am besten erhalten hatte. Das Erziehungswesen des ganzen Cantons war nun in seinen Händen und wo er nicht selber alles übernehmen konnte, da arbeiteten nach seinen Plänen die frères, die Ursulinerinnen, die Dames du sacré Coeur u. s. w. Deshalb durfte sich auch niemand verwundern, als 1848, nachdem mit dem neuen Schweizer-Bunde auch für den unglücklichen Canton Freiburg eine neue Zeit angebrochen war, die Hauptaufgabe des neuen Erziehungsrathes die wurde, den systematisch ruinirten Canton „geistig zu entsumpfen". Aber auf welch hartnäckigen, schwer zu belehrenden Sinn stieß jegliches Streben nach Verbesserung! Des Volkes Wesen war so verdreht, die sittlichen Grundlagen in demselben so verschoben, der Geist so schwunglos, daß trotz der ausgezeichneten Thatkraft, welche die Regierung 8 Jahre lang entfaltete, um sowohl im Volks- als im höheren Schulwesen Erfolge zu erringen, doch kaum Nennenswerthes erreicht wurde. Zum Fortschreiten fehlte es dem Volk an der nöthigen intellectuellen und sittlichen Bildung, und so kam 1857 nochmals Reaction. Dieselbe beschränkte den Unterricht in der Volksschule, was vielleicht nicht zu tadeln ist, auf Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen, vaterländische Geographie und Geschichte, verringerte aber die Primarlehrergehalte und minderte so mit der Qualität der Lehrer, bald auch die der Schulen, welche zudem beide wieder so viel als möglich in die Hände des Klerus gegeben werden sollten. Zuvor schon hatte man „auf das gebieterische Verlangen der öffentlichen Meinung" die Cantonsschule, eine Schöpfung des Jahres 1848, dergestalt organisirt, daß daraus das Collége S. Michael wieder hervorgieng und zwar mit den alten Vermögensständen und mit einem Pensionat; ferner dem Cantonalschulfonds des Jahrs 1848 die Güter und Titel wieder genommen, die damals aus unterdrückten und aufgehobenen Corporationen und Klöstern ihm zugewendet worden waren. Infolge von all dem steht in Freiburg auch heute noch die Schule in der Dienstbarkeit des Klerus, und zeigt diese geistig verwahrloste Volksmasse, wie lange der Jesuitismus hier geherrscht und wie gründlich er in allen Gebieten sich festgesetzt hat.

II. **Gegenwärtige Verhältnisse.** 1) Behörden. Nach dem Schulgesetze vom 23. Sept. 1848 und den dasselbe wesentlich umgestaltenden Erlassen vom 7. September 1857 und 12. Jan. 1858 liegt die oberste Leitung des Erziehungswesens in den Händen einer Direction, welche sich durch eine Studiencommission unterstützen läßt. Ferner bestehen Schulinspectionen und Ortsschulcommissionen. 2) Schulen. a) Die meisten Primarschulen haben genug zu thun, um nur in den obligaten Fächern etwas zu leisten, so gering ist vieler Orten der Sinn der Familien für die Schulbildung, so schwach das Wissen und Können der Lehrer. Die Schulpflichtigkeit erstreckt sich vom 7—15. Jahre und die jährlichen Ferien sollen 12 Wochen nicht überschreiten. Auch für die Mädchenarbeitsschulen entwickelt sich wenig Eifer. b) Eine Secundarschule findet sich fast in jedem Bezirk, meistens mit Französisch und Deutsch, selten mit Latein. Leider nimmt man oft unreife Schüler aus der Primarschule auf und hat meistens nur zwei Jahrescurse, nämlich vom 12.—14. Jahr. In diesen Anstalten ist ebenfalls kein Schwung, was auch von der Mädchensecundarschule in der Stadt Freiburg selbst gesagt werden muß. c) Die ehemalige Cantonsschule, das Collége S. Michel mit Pensionat besteht aus einer école préparatoire, mit 2 Jahrescursen besonders für die Elemente der lateinischen, französischen und deutschen Grammatik, und dem eigentlichen Collége, das in seiner humanistischen Abtheilung 6 und in seiner realistischen 4 Jahrescurse hat. Das Classensystem ist wieder an die Stelle des Fachsystems getreten. Wer auch noch philosophische und Rechtsstudien machen will, besucht das Lycée. Die Leitung der ganzen Anstalt, die Beaufsichtigung des Unterrichts und der Zöglinge muß in geistlichen Händen sein; die Professoren haben „soweit sie Laien sind, diejenige sittliche und religiöse Bürgschaft zu bieten, welche die Eltern im Interesse ihrer Söhne verlangen können". Im übrigen bestimmt die Regierung noch Lehr- und Stundenpläne, Wahl der Bücher

und Methoden, so daß es an nichts mehr fehlen kann! 3) Die Lehrer. Für ihre Bildung besteht die Ecole Normale in Hauterive bei Freiburg, während früher für die Schulamtscandidaten durch eine pädagogische Section an der Cantonsschule gesorgt werden wollte. Leider mußte wegen der Kleinheit der Verhältnisse mit dem Seminar, das aber nur Landschullehrer bilden soll, noch eine Ackerbauschule verbunden werden und letztere hat ersteres in den Hintergrund geschoben. Der theoretische Unterricht der Seminaristen bewegt sich die 3 Jahre lang wenigstens auf sehr kleinem Gebiet und das Fach der Pädagogik vollends (von 113 wöchentlichen Schulstunden der 3 Curse kommen auf „pédagogie“ 2) wird durchaus ungenügend bedacht. Bei den 6 Wochen andauernden Wiederholungscursen, welche die Anstalt für ältere Schullehrer hält, werden die oberen Classen der Zöglinge mit jenen vereinigt. Durch die Prüfung erwirbt man sich zunächst nur ein Patent auf eine bestimmte Anzahl von Jahren, nach 10jähriger Praxis kann eines auf unbeschränkte Zeit erworben werden. Jede Schulstelle wird durch Concurs besetzt und vorläufig nur auf 2jährige Amtsführung. Das Minimum einer Primarlehrerbesoldung soll 400 Fr. im ganzen betragen; die Verpflichtung jedes Lehrers geht bis zu 32 Wochenstunden. Der Secundarlehrer empfängt mindestens 600 Fr. nebst Wohnung, Heizmaterial und Pflanzland. Die Professoren des Collége werden von der Regierung ernannt und kann ihr Gehalt 3000 Fr. nicht übersteigen.

4) Statistische Angaben. Bei einem Flächenraum von 30 □M. und einer Volksdichtigkeit von 3532 Einwohnern (1861) und einer Mischung von 6 Katholiken auf 1 Reformirten gab es (1866) 313 Primarschulen (4 französische auf 1 deutsche) und gegen 18 reformirte Privatschulen; sie wurden von 15283 Schülern besucht (während 1859 in 287 Primarschulen 15292 gezählt wurden). Im J. 1864 kamen auf 240 Lehrer 56 Lehrerinnen, 1866 auf 231 dagegen 69. Die ärmeren Gemeinden erhalten einen Staatsbeitrag, zusammen bis 15000 Fr. jährlich, zu den Primarlehrerbesoldungen. Es wird kein Schulgeld bezahlt. Mädchenarbeitsschulen bestanden 1864 in den 285 Gemeinden des Cantons erst 28, in welchen der Unterricht von 13 Lehrerinnen besorgt wurde. Die Primarschulfonds betrugen im gleichen Jahre gegen 1½ Millionen Fr. Ruhegehalte werden nicht gereicht. 1864 zählte man 6 Secundarschulen, darunter 1 mit Latein und 1 nur für Mädchen, mit im ganzen 184 Schülern, 19 Lehrern und 2 Lehrerinnen. Der Gehalt der Secundarlehrer bewegt sich zwischen 12—1800 Fr. Das Collége wurde 1866 von 276 Schülern besucht; davon gehörten 18 in die Vorschule, 162 in die humanistische, 57 in die realistische Abtheilung, 39 in die höheren Curse. In der Ecole normale et d'agriculture, welche 7000 Fr. Staatsbeitrag genießt, waren 1864 zusammen 97 Zöglinge, darunter 70 aus Freiburg. 1859 verausgabte der Canton für das Erziehungswesen a) durch die Gemeinden 198640 Fr.; b) durch Stiftungserträgnisse 62150 Fr., (das Stiftungscapital des Collége S. Michel betrug 1161170 Fr. das der chambre des Scolarques, zu Reisestipendien verwendet, 270870 Fr.); c) durch Staatsbeiträge 83060 Fr., zusammen 343850 Fr.

11) **Solothurn.** (13,7 Q.-M.) Quellen: Der Canton Solothurn von Strohmeier; das Unterrichtswesen des Cantons Solothurn von Prof. W. Gisi, 1868. Mit diesem Canton betreten wir wieder die freiere vielbewegte schweizerische Hochebene. Zwar wurde derselbe nie von lebhaften Geistesströmungen durchzogen, was bei einem aristokratischen, nur von einigen regimentsfähigen Familien beherrschten Gemeinwesen auch nicht erwartet werden kann, aber doch strebte der im ganzen heitere, glücklich begabte Solothurner stets der Bildung zu und der kleine Canton darf sich rühmen, nicht nur auf diesem Gebiete zuletzt Tüchtiges errungen, sondern durch dieses Streben auch seine bürgerlichen und sittlichen Zustände wesentlich gebessert zu haben.

I. **Geschichte des Erziehungswesens.** Eine lateinische Schule im Stifte des h. Ursus in Solothurn wird 1312 zuerst erwähnt; 1520 auch ein deutscher städtischer Schulmeister neben dem lateinischen, und später sind hervorzuheben die Lehrer Guilliman und Johannes Barzäus, welche manche Verbesserungen im classischen Unter-

richte zu Stande brachten. Die patricische Regierung that im ganzen nicht viel. Die Jesuiten, welche von Luzern, Freiburg und Pruntrut aus auch Solothurn gewinnen wollten, wurden hier zunächst abgewiesen. 1646 aber eröffneten sie doch unter der Begünstigung der Obrigkeit in ihrem Collegium einen Gymnasialunterricht in 5 Classen mit 8 Professoren. Die unteren Schulen der Stadt besorgten sie nicht. Hier trieben die Schüler die ganze Schulzeit hindurch nur nothdürftig Lesen und Schreiben mit ein wenig Rechnen. Aber auch im Collegium wurde nie etwas hervorragendes geleistet, vermutlich weil die geistlichen Herren sehr intim mit dem Patriciat lebten und viel zu sehr mit Seelsorge beschäftigt waren. 1723 ließen sie den Unterricht im Griechischen und in der Geschichte, als nicht nützlich, fallen. Auch nach Aufhebung des Jesuitenordens gieng es in den Schulen des Cantons noch ganz im alten Geiste fort, Unterricht, Methode, Lehrbücher und klösterliche Einrichtungen blieben die gleichen. Die geistlichen Professoren, fast nur Seelsorger und nicht Schulmänner, zeigten kein Verlangen nach verbesserten Einrichtungen; wißbegierige Schüler waren ihnen nicht angenehm, selbständige denkende Köpfe zuwider. Ebenso niedrig hielten sich die deutschen Stadtschulen. Mit der schweizerischen Staatsumwälzung von 1798 d. h. durch das Ministerium Stapfer wurde einige Belebung verspürt, die Muttersprache wurde mehr gepflegt, in den Lateinschulen auch die Realien und das Französische berücksichtigt, aber im ganzen richtete der Erziehungsrath doch wenig aus, weil das Volk misleitet wurde und den besten Absichten feindlich entgegentrat. In der Mediationszeit geschah im Gymnasium wieder etwas für das Griechische, in den Gemeinden wurde der Schulzwang eingeführt und die Lehrerbesoldungen erhöht; jedoch eine gründlich bessernde Hand legte niemand an. Während der Restauration aber gieng es mit den Dorfschulen und mit dem Gymnasium von neuem rückwärts. Sämmtliche Professoren der letzteren waren noch Geistliche, und das Classensystem herrschte mit sammt den jesuitischen Einrichtungen und Methoden unbeschränkt. Aus den städtischen Knabenschulen trat man nach zurückgelegten 12. Jahre ins Gymnasium, und durchlief die Classen: Rudiment, Grammatik, Syntax, Rhetorik. Da in allen wenige Unterrichtsstunden waren, konnten die Gymnasisten an den 2 schulfreien Dienstag- und Donnerstagnachmittagen (von Ostern bis September waren sogar auch die betreffenden Vormittage frei) die französische Schule besuchen. An das Gymnasium schlossen sich im Lyceum ein philosophischer und ein theologischer Curs an. Alle 3 Wochen hatte der Zögling der unteren wie der oberen Abtheilung des Collegiums eine Beichte abzulegen. Weil man Religion und Sittlichkeit vornämlich pflegen müße, so nahmen Andachtsübungen (schon Thomas Plater sprach sich tadelnd darüber aus, „daß man so gar viel Zeit in der Kirche stecken mußte"), und Religionsunterricht fast die Hälfte der ohnedies wenigen wöchentlichen Unterrichtsstunden weg; dazu die vielen Feiertage. Die Lehrbücher, großentheils in Fragen und Antworten abgefaßt, und die mechanische Lehrart zogen die fähigen Schüler durchaus nicht an und befriedigten nur die unfähigen, aber im Memoriren starken Köpfe. Die Lehrer stiegen von unten auf und jeder lehrte alle Fächer und Wissenschaften. — Für die Stadtschüler, welche Handwerker und Geschäftsmänner werden sollten, richtete Solothurn 1817 eine Realschule ein, ohne Latein und ohne Französisch, aber auch ohne Zeichnen und mit nur 12 Wochenstunden. Die Mädchenschulen, aus 6 Classen bestehend, boten in V und VI Französisch und an den 2 schulfreien Wochentagen Unterricht in Handarbeiten. In den deutschen Stadtschulen bezahlte man jährlich höchstens 15—20 Batzen Schulgeld, im Collegium nichts. So gieng es bis ins Jahr 1831. Die Regierung ließ dem Schulwesen keinerlei Förderung angedeihen und nur durch den ernstlichen Eifer einiger Volksfreunde (hier darf der edle Pfarrer Denzler [† 1862] in Zuchwyl nicht vergessen werden), die manche heilsame Verordnung mit List durch den Rath zuwege brachten, hob sich das Primarschulwesen in Solothurn und Olten wieder etwas. Aber das gedachte Jahr änderte um so entschiedener diesen Stand der Dinge. Die neue Verfassung vernichtete die Herrschaft des Patriciats und erklärte das Volk für souverän. Die neue Regierung suchte für die neue Ordnung der

Dinge die sicherste Garantie in einer neuen guten Volksschule und erließ in diesem Sinn im Dec. 1832 ihr umfassendes Schulgesetz. Ohne große Kämpfe gieng die Reorganisation freilich nicht von statten. Weil man tüchtigere Männer, größere Forderungen in Bezug auf das Gymnasium verlangte, so wurde das Volk zeitig genug von drohender Religionsgefahr benachrichtigt, und weil man größere Sorge für Ausbildung der Primarlehrer an den Tag legte und durch diese die Primarschulen und die geistige Entwicklung des Volkes heben wollte, so stellte man sogar im G. Rath die Ansicht auf: „Je weniger der Staat für das Schulwesen thue, desto besser gedeihe derselbe; mit der Zunahme der Schulen aber müße man auch die Zuchtanstalten vermehren". Gleichwohl gieng es im Volksschulwesen entschieden vorwärts, besonders seitdem ein Geistlicher, der im Lehramt große Erfahrung hatte und noch dazu durch seine edle Persönlichkeit großen Einfluß übte, Jakob Roth, in Oberdorf Seminar- und Wiederholungscurse leitete und damit, von 1837 an, die Oberinspection über sämmtliche Volksschulen und das bezügliche Referat im Erziehungsdepartement verband. Für die Secundar- oder Bezirksschulen wurde im gleichen Jahre 1837 ebenfalls gesorgt. Infolge veränderter Umstände erschien im Sept. 1852 ein neues Primarschulgesetz, das 7 Jahre Schulzeit beibehielt, die Wahl der Lehrer der Regierung übertrug und den Gemeinden nur einen dreifachen Vorschlag überließ. Nachdem aber 1854 das Bezirksschulgesetz geändert, 1856 die Verfassung revidirt worden war, und der 1. März 1857 die gegenwärtige Cantonsschule geschaffen hatte, kam am 16. Jan. 1858 ein ganz neues Schulgesetz, hauptsächlich durch das Verdienst des Landammanns Vigier zu stande. Indem dasselbe festhielt, was sich seither bewährt hatte, und auch zur Norm erhob, was von bewährten Schulmännern gefordert worden war, legte es den Grund zu einem neuen Aufschwung und zum heutigen befriedigenden Zustande. Die Schulpflichtigkeit der Primarschüler wurde auf 8 Jahre erhöht, die Ferienzeit für sie im Sommer vermehrt, im Winter verringert, der Gesangunterricht obligatorisch gemacht und das Maximum der Schülerzahl erheblich herabgesetzt. Die frühere Fortsetzungsschule, deren verbindlicher Besuch nicht durchzusetzen war, wurde in eine vom 15.—20. Jahre geltende, ebenfalls freiwillige Abendschule verwandelt und Credite für jene Lehrer ausgeworfen, welche solche Schulen zu Stande brächten. Außerdem erstreckte es die Amtsdauer eines Primarlehrers von 5 auf 6 Jahre. Desgleichen war es dazu angethan, die Gemeindeschulcommissionen, die oft fast nichts geleistet hatten, zu größerer Thätigkeit anzuregen. Von entschiedenstem Erfolge jedoch war die Verlegung des Seminars von Oberdorf nach Solothurn, wo zugleich als Nachfolger für den unvergeßlichen Roth in Pfarrer Fiala ein neues tüchtiges Haupt für das Seminar gewonnen wurde. Die Rekrutenprüfungen haben seither unbestritten mehr befriedigt, die Bevölkerung hat dem Schulwesen immer größere Theilnahme zugewendet und Solothurn sieht sich jetzt in Bildungssachen eigentlich an die Spitze der ganz katholischen Cantone gestellt.

II. Gegenwärtige Verhältnisse. 1) Behörden. Ein Mitglied der Regierung ist Chef des Erziehungsraths. Er bestellt für jeden Schulbezirk die Inspectoren, beruft diese zu Berathungen ein u. s. w. Für jede Gemeindeschule giebt es eine vom Gemeinderathe gewählte Schulcommission, in welcher der Geistliche sein muß. 2) Schulen. a) Die Gemeinde- oder Primarschule treibt unter den altherkömmlichen Fächern Rechnen mit Vorliebe, beschränkt sich in den Realien auf Geographie und Geschichte der Schweiz und soll sich auch im Zeichnen etwas versuchen. Den Winter über haben alle Schüler 30 Stunden Schule, Sommers die kleinen 18, die mittleren 12 und die größeren 6. Der Schulbesuch, der noch 1857 viel zu wünschen übrig ließ, scheint sich allmählich zu bessern. In keiner Landschule sind die Geschlechter getrennt und überall nur Lehrer, keine Lehrschwestern angestellt; die Städte Solothurn und Olten haben allein auch Lehrerinnen. Die Mädchenarbeitsschulen, welche Bildungsanstalten der Arbeitsfertigkeit, aber auch haushälterischer Sparsamkeit und häuslichen Sinnes sein wollen, ermangeln noch einigermaßen der tüchtigen Lehrkräfte. b) Die Secundar- oder Bezirksschulen, bis 1833 nur 2 an der Zahl, vollenden die elementare Bildung des

12jährigen Primarschülers, bilden fürs gewerbliche Leben vor oder bezwecken die Vorbereitung auf eine höhere Schule. Längere Zeit litten sie an Ueberbürdung mit allen möglichen Fächern, bis der Staat die Oberaufsicht in die Hand nahm, desgleichen die bessere Fürsorge zur Heranbildung von Lehramtscandidaten sich angelegen sein ließ. Meistens bestehen 3 Jahrescurse à 30 Wochenstunden und im allgemeinen ertheilt der eine Lehrer den sprachlich-historischen, der andere den mathematisch-naturkundlichen Unterricht. Hier auch ist Olten mit Auszeichnung zu nennen. In seiner Secundarschule allein werden Mädchen nicht zugelassen, während sie anderwärts sich überall an diesem höheren Unterricht betheiligen dürfen und die Stadtgemeinde Solothurn für sie sogar seit 1856 eine eigene Schule mit 3 Jahrescursen errichtet hat. In derselben, wie überhaupt in allen Bezirks- und Gemeindeschulen, wird kein Schulgeld bezahlt, nur die Töchter auswärtiger Gemeinden bezahlen bis zu 11 Fr. halbjährlich. c) Die Cantonsschule besteht aus zwei parallellaufenden organischen Fortsetzungen der Volksschule, dem Gymnasium und der Gewerbeschule. Ersteres zerfällt in das untere, Classen I—IV, das obere, V und VI, das Lyceum, VII und VIII. Letztere zählt 5 Classen und hat in den oberen eine Handelsabtheilung neben der mathematischen und technischen. Manche Fächer werden an beiden Anstalten gemeinsam gelehrt. Der austretende Cantonsschüler hat sich der Maturitätsprüfung zu unterziehen. Die Cantonsschule steht direct unter dem Erziehungsdepartement. Schließlich muß noch die Klosterschule in Mariastein erwähnt werden, die meistens auch 5—6 Gymnasialclassen zählt. 3) Die Lehrer. Die Primarlehrer werden im Seminar zu Solothurn, einer vielbesuchten, blühenden Anstalt gebildet. Der Seminarist soll die Bezirksschule durchlaufen haben, sodann im I. und II. Curs die allgemeine Fortbildung, im III. die theoretische und praktische Berufsbildung sich aneignen. Kein Französisch, höchstens facultativ an der Cantonsschule, aber Buchhaltung; das Turnen noch nicht obligatorisch; wöchentlich 42 Stunden. Der vom Regierungsrath auf Grund der Prüfung angenommene Candidat verpflichtet sich zu 6 Jahren Dienst. — Wiederholungscurse. Bezirks- und Cantonallehrerconferenzen. Den einzelnen Lehrercollegien ist viel Freiheit der Bewegung gewährt, was ebenso Vertrauen wie Interesse erweckt. — Die Primarlehrer werden von der Gemeinde gewählt, die Secundarlehrer und die Professoren vom Staate.

4) Statistische Angaben. Primarlehrstellen gab es 1864 (bei ungefähr 70,000 E., davon 16 Proc. Reformirte), in den 125 Schulgemeinden 176, mit nur 4 Lehrerinnen und 9106 Schülern; im Jahre 1866 dagegen 181 mit 9549 Kindern. Die jährliche Stundenzahl der unteren Schule beträgt etwa 950, die der mittleren 850, die der oberen 650. Den Primarlehrern reicht der Staat nach 6, 10, 15, 20 Jahren jährliche Zulagen von 80, 120, 150, 200 Fr. 1864 bezogen mit Einrechnung von Wohnung, Holz und Pflanzland 15 Lehrer 1700—1200 Fr., 4: 1200—1000, 53: 1000—800, 78: 800—600, 26: 600—525, was im Durchschnitt 815 Fr. ergiebt. 30 Proc. der Primarlehrerbesoldung trägt der Staat, 70 Proc. treffen die Gemeinde. Ersterem werden seine Baarzahlungen von den Klöstern und andern geistlichen Corporationen, die vom Canton so reiche Zehnten beziehen, wieder vergütet, 1866 im Betrag von 19,100 Fr. Seit 1860 besteht eine Alterskasse. Die Primarschulfonds betrugen 1864 zusammen 1,784,700 Fr. 1864 gab es 132 Arbeitsschulen, jede mit einer eigenen Lehrerin und 45—80 Fr. Besoldung; 4100 Schülerinnen. Abend- oder Sonntagsschulen bestanden 66 mit 894 Schülern. Die 8 Bezirksschulen, von denen 1 ganz für Mädchen, mit 16 Hauptlehrern und 1 Lehrerin waren von 310 Schülern besucht. Der Secundarlehrer erhält mindestens 1300 Fr. nebst freier Wohnung und Holz, doch durchschnittlich 1600 Fr. Für jeden Lehrer zahlt der Staat 1200 Fr. Bezirksschulfonds sollen in Bälde gebildet werden. Die Cantonsschule zählte 1866 im Gymnasium und Lyceum 125, in der Gewerbeschule 94 Zöglinge; das Seminar 30. 1860 verwendete der Canton auf sein Erziehungswesen a) aus Staatsmitteln 109,000 Fr.; b) von Gemeindewegen 141,000 Fr., zusammen 250,000 Fr.

12) **Basel.** (0,7 Quadratmeilen.) Quellen: 1) Geschichte des Schulwesens in Basel von Dr. Fechter, Conrector am Gymnasium in Basel, 2 Programme, I. bis zum J. 1589, II. bis 1733. L. A. Burckhardt's Kanton Basel-Stadt. 1841.

Hier betreten wir eine Stadt, die wegen ihrer ausgezeichneten Lage durchs ganze Mittelalter von großer Bedeutung war, aber besonders gegen den Ausgang desselben hin alles in sich vereinigte: wohlgeordnetes Gemeinwesen, Gewerbefleiß, Handelsgeist, Reichthum, Universität, Buchdruckereien und Liebe zu den Wissenschaften, um, vornehmlich im 16. Jahrhundert, als ein Hauptlichtherd der Schweiz zu glänzen und sich durch blühende Unterrichtsanstalten einen Namen zu machen, ein Ruhm und schöner Beruf, den sich auch das heutige ebenso gemeinnützige als reiche, ebenso christliche als arbeitsame Basel nicht hat rauben lassen.

I. Geschichte des Unterrichtswesens.

a) Lange vor der Reformation bestanden in der Stadt, neben der Dom- und der Stiftsschule zu S. Peter, welche beide schon im 10. Jahrhundert vorkommen sollen, mehrere lateinische Pfarrschulen, so die bei S. Leonhard, welche um 1290 erwähnt wird, die bei S. Martin um 1390, bei S. Alban um 1440 und zuletzt noch jene bei S. Theodor in Kleinbasel. Standen jene ersteren sammt ihren Lehrern unter den geistlichen Schulherren der Capitel (den scholasticis), so gehörten diese Pfarrgemeindeschulen unter den betreffenden Pfarrer, alle aber unter die Jurisdiction des Bischofs. Letzteres änderte sich jedoch gegen die Mitte des 15. Jahrhunderts, wo der Rath allmählich zu einer weltlichen Schulbehörde, aus seiner Mitte genommen, gelangte. Alle diese Anstalten, wesentlich Vorschulen zur Bildung von Geistlichen, von jeher stark besucht, besonders von armen fahrenden Schülern, denen aus Stiftungen viel Unterstützung zufloß, gewannen infolge des Basler Concils (1431—1438) noch weiteren Zulauf, weil von dieser Zeit an die Recteren und Lehrer derselben, die nach Aeneas Sylvius Zeugnis bis dahin mit Cicero und den heidnischen Dichtern unbekannt ihren Unterricht auf Grammatik und Dialektik beschränkt hatten, nun anfiengen, die classischen Autoren zu lesen und zu erklären. Auf die Schulen wurde ferner dadurch vortheilhaft eingewirkt, daß während des Concils das Geistesleben der Stadt geweckt und eine allgemeine Empfänglichkeit für Gelehrsamkeit und Bildung hervorgerufen worden war. Von den weitgreifendsten Folgen jedoch war die frühe Gründung einer Universität. Oder ließe sich ein Verein so großer Gelehrten und geistvoller Schulmänner, wie Reuchlin, Glareanus, Beatus Rhenanus und Erasmus, in Basel denken, ohne daß auch die Lehrer der Mittelschulen davon mächtig wären angeregt worden? So standen die Anstalten Basels bald rühmlich zwischen denen von Straßburg, Schlettstadt und Bern und hatten besonders an des vielseitig gebildeten Glareanus Privatschule Veranlassung, ihren Unterricht mehr und mehr zu verbessern. Dieses letztere währte aber nur bis zur Kirchenverbesserung, denn Glarean, der sich ihr so wenig anschloß als Erasmus, verließ Basel 1529 mit dem Erscheinen der Reformationsordnung. Weiter wurde das Schulwesen dadurch benachtheiligt, daß viele, denen der neue Geist und die neue Methode des Unterrichts misfällig war, fortzogen und viele nicht mehr studirten, weil sie beim Wegfall vieler Pfründen durch die Reformation für ihre spätere Anstellung in Sorge waren; kurz, der Schulbesuch minderte sich hiedurch, desgleichen wegen der kirchlichen und politischen Parteikämpfe, sehr schnell, „nit anders denn zu ziten eines sterbens." Aber Oekolampadius wie Myconius und der Rath blieben in kirchlichen und in Schulangelegenheiten dem neuen evangelischen Standpuncte unerschütterlich treu, und im Bewußtsein, daß diese Schulen trotz ihres zeitweiligen äußeren Verfalls gewiß die Werkzeuge werden müßten „zur verkündigung des göttlichen wortes und zur pflanzung eines friedsamen christlichen burgerlichen wesens," gründeten sie 1533 das Paedagogium. Es war für den Unterricht in der lateinischen Grammatik, lateinischen Poesie, griechischen Sprache und Dialektik bestimmt, ein Mittelglied zwischen den Lateinschulen und der Universität. Auch

mit dieser Anstalt gieng es anfangs nicht glänzend und 1540 fanden die Schüler aus allen 3 Lateinanstalten sogar in einem Schulzimmer Raum. Im folgenden Jahre jedoch, nachdem der Rath die Leitung der Münsterschule Thomas Platter übergeben hatte, fieng eine bessere Zeit an. Durch die Reorganisation derselben nach dem Muster der Sturmischen zu Straßburg und noch mehr durch des genannten berühmten Lehrers Eifer und Talent gewann die Anstalt so guten Fortgang, daß sie von neuem von zahlreicher Schülerschaft, auch adeliger, besucht war. Die classischen Sprachen waren die alleinigen Unterrichtsfächer. Im Verständnis des Terenz, Cicero und Ovid und im Gebrauch der lateinischen Sprache förderte er seine Schüler dergestalt, daß er in der IV. Classe die Autoren nur noch lateinisch exponirte und interpretirte. Auch im Griechischen eigneten sie sich eine solche Bekanntschaft mit den Formen an, daß dadurch ebenfalls nicht selten dem Pädagogium vorgegriffen wurde. Erwägt man ferner noch, wie dieser Schulmann seine Kraft so sehr auch ans Erziehen setzte, daß die jungen Leute sich selbst „ohn die ruthen regierten, auch ein lust und gustum an literis überkamen, daß sie alles mit freuden aufnahmen, was man ihnen vorlas," so begreift es sich, daß er von den Behörden Basels hochgeehrt und weithin in der Schweiz, besonders auch in seiner wallisischen Heimat, mit Ruhm genannt wurde. 37 Jahre lang, bis in das 80. Jahr, stand Platter seiner Münsterschule vor. Nach seinem Hingang wich aus der Anstalt leider bald der kräftige Schwung, den sein Geist ihr verliehen; im Lateinischen wie im Griechischen sanken die Leistungen sichtlich herunter und in Kürze erhob sich die Münsterschule nicht mehr um viel über die bei S. Peter, die nicht wie jene das Glück gehabt hatte, durch einen charaktervollen Schulmann mit Geist erfüllt zu werden. Die Stadt verdoppelte jedoch ihre Sorge für die Schulen und angetrieben durch die Collegien der Jesuiten, die damals großes Aufsehen zu machen wußten, nahm sie von 1583—1588 einen neuen Anlauf. Sie concentrirte nämlich den gesammten humanistischen Unterricht für die Jugend der ganzen Stadt in einer einzigen Anstalt, eben in der Münsterschule, die auf 5 Classen ausgedehnt wurde, und bildete sie durch Einverleibung des Pädagogiums zu einem Gymnasium aus, wogegen sie die 2 kleineren Lateinschulen in deutsche verwandelte. Durch diese heilsame Maßregel bekam das gelehrte Unterrichtswesen Basels einen festen Halt, wurde jedenfalls allen äußeren Schwankungen entzogen, und der Zweck des Raths erreicht, „von unsers glaubens widerwärtigen durch ihre jesuiten" nicht übertroffen zu werden. Ueber den das neue Gymnasium beseelenden Geist und seine Verfassung belehren uns am besten einige Blicke auf die Schulordnung desselben. Die Schüler der 4 oberen Classen sollten sich „inn- und außerhalb der schul" des Deutschen enthalten und sich „allergemachist" an die schöne lateinische Sprache gewöhnen. Deshalb gab es im Strafkodex der Anstalt, neben den asinis morum, garrulitatis und strepitus der unteren Classen, noch solche germanismi und solöcismi der oberen. Die Schulgebete waren meistens in lateinischer, oft in griechischer Sprache verfaßt. Jeder Lehrer sollte sich heimliche Ausspäher und Aufpasser halten, welche alle Unartigen heimlich anzugeben hatten. In keiner Classe waren wöchentlich mehr als 22 und weniger als 19 Unterrichtsstunden; das Rechnen wurde nicht gelehrt und durchweg galt das Classensystem. Aber so eifrig sich auch der Magistrat mit Fürsorge und die Bürgerschaft mit Spendung von Beneficien für das Gymnasium erwiesen, so hob sich dasselbe doch nicht mehr zur alten Höhe empor; geistlose pedantische Lehrer brachten den Stand der Classen im Gegentheil von Jahr zu Jahr herunter, so daß 1618 in den classischen Sprachen geringere Lehrziele gesteckt, die lateinische Interpretation beseitigt und der Kreis der Autoren verengert werden mußten. In diesem gesunkenen Zustand verharrte die Anstalt zunächst bis 1666, wo auf erneute Klagen der Universität, die Schüler kommen zu früh und schlecht vorbereitet ins Studium, wieder mehr classische Schriftsteller und obligatorischer Unterricht im Griechischen vorgeschrieben wurden. Aber alle diese Anstrengungen und Vorschriften sammt den Beneficien mußten fruchtlos bleiben, so lange die Lehrkräfte nicht bessere wurden. Den

Lehrern mußte zuerst aufgeholfen werden, ökonomisch und social, in der Wissenschaft und Methodik, dann erst konnte in den vollen Classen ein Erkleckliches geleistet werden. Aber so tief waren diese selber allmählich gesunken, daß sie, als Dr. Johannes Bernoulli, der große Mathematiker und Gelehrte, die Aufhebung des Classensystems, der halbjährlichen Curse und Promotionen und die Einsetzung eines Inspectors für die Anstalt beantragte, dies zu hintertreiben wußten. Kein Wunder, daß bei den geringen Leistungen, der Ausgelassenheit und Zuchtlosigkeit der Schüler, bei der häufigen Mißhelligkeit zwischen der die Anstalt leitenden Universität und dem Rathe, die Schule zu Zeiten sogar von Baslern gemieden wurde. Für den Religionsunterricht indessen, der lange Zeit nur ein endloses Hersagen des deutschen und lateinischen Katechismus gewesen war, wurde eine wesentliche Verbesserung erzielt, die nämlich, daß man das auswendig zu Lernende erst erläuterte, daß man die lateinischen Gebete beseitigte und den Unterricht in der biblischen Geschichte zu Ehren brachte. Für Mathematik und einige Berücksichtigung der Realien sorgte man seit Anfang des 18. Jahrhunderts ohnedies. Darin und sonst noch in manchen Stücken fanden überhaupt die Entwicklungen und Wandlungen des deutschen Schulwesens in diesem ganzen Zeitraum in der Rheinstadt ein wachsames Echo, besonders auch durch Isaak Iselin, ohne daß jedoch die Anstalten Basels sich auf die Höhe guter deutscher oder der züricherischen gehoben hätten. Die große Staatsrevolution von 1798, welche die verschiedenen Cantone zu einer demokratischen Republik vereinigte und den Begriff Nation und nationalen Unterrichts in das Leben der Schweizer einführte, brachte auch Basel in gewaltige Aufregung. Man ehrte die Entschlossenheit des helvetischen Unterrichtsministers, „durch eine weise Nationalerziehung den Charakter des Schweizervolkes immer fester und edler auszubilden" und führte Erziehungsrath und Schulinspectoren ein, sowie man sichs auch nicht verhehlte, daß der Unterricht in allen Schulen praktischer und bildender eingerichtet werden müße. Aber die Zeiten waren schwer, die Ruhe und noch mehr die Erkenntnis der Schäden und der Heilmittel fehlte und außerdem wurden die Hülfsquellen des Cantons durch andere Bedürfnisse erschöpft. Die neue Schulordnung des Gymnasiums vom Jahr 1800 drang gleichwohl auf fortschrittliche Entwicklung und legte der Lehrerschaft besonders bessere Pflege der deutschen Sprache, humanere Disciplin in den Classen und sittliche und geistige Bildung der Jugend durch edles Vorbild sehr aus Herz. Aber da es noch vielfach eben in dem letzteren Puncte mangelhaft bestellt war, so geschah es, daß diese und auch die nachfolgenden Veränderungen, die zudem nicht von tüchtigen Fachmännern berathen, beschlossen und durchgeführt wurden, das Schulwesen principlos herumtrieben oder gar von einem Extrem zum anderen übergiengen. 1817 wurde endlich in dem „Gesetz über die öffentlichen Lehranstalten" ein tüchtiger Boden gelegt und von da an das Unterrichtswesen völlig erneuert und sichtlich vervollkommnet. Zunächst räumte es im Gymnasium dem humanistischen Princip wieder die nöthige Oberherrschaft ein und verhalf so demselben, besonders auch durch den vortrefflichen Rector Hanhart, zu kräftigem Aufschwung. Freilich wurde dadurch auch Unzufriedenheit hervorgerufen, weil schon damals ein einseitiger Realismus den Schulunterricht seinem höchsten und einzig vernünftigen Zwecke entfremden wollte. Für die Gemeindeschulen wurden die alten Fächer belassen, aber der Unterricht sollte gründlich werden, und zur Entwicklung der Geisteskräfte helfen. Solche Schüler indessen, welche den Gymnasialcurs nicht durchmachen konnten und doch über die Elemente hinausgehen sollten, traten im 11. oder 12. Jahre in die Realschule ein, eine neue Anstalt, die in einem 2—3jährigen Cursus neben anderem besonders weiteren Unterricht im Deutschen, sodann Französisch und Geometrie zu geben hatte. In den auf 1831 folgenden Jahren drohte zwar manchmal das Zerrbild des falschen Realismus oder die Verwechslung von Bildungsschule mit Berufsschule oder Kenntnisschule Verwirrung im baslerischen Schulwesen anzurichten, aber meistens wurde der Feind zurückgeworfen. 1837 trennte man mit glücklichem Takt das alte Gymnasium, an dessen Spitze bis 1842 der ebenso milde als gewissenhafte Daniel Laroche stand, in 2

parallel laufende Anstalten, die eine für den humanistischen, die andere für den realistischen Unterricht, doch noch mit gemeinschaftlicher Oberleitung; bis im Jahr 1852, wegen der mehr und mehr fühlbaren Verschiedenheit beider Anstalten in Grundlagen, Zielen und Mitteln, das Realgymnasium selbständig neben das humanistische hingestellt wurde, das seither den Beweis geliefert hat, daß solche Anstalten, welche Ausbildung und Befähigung für bürgerliche Berufsarten gewähren, den Cultur- und Verkehrsverhältnissen der Schweiz besonders gut entsprechen. Auch der Realschule wurde zur Selbständigkeit verholfen, überhaupt im letzten Jahrzehnt allen Lehranstalten in der ausgiebigsten Weise Wege geöffnet und Mittel gewährt, um ihre Aufgaben zu erfüllen.

II. Gegenwärtige Verhältnisse.

1) Die Behörden. Der Kleine Rath, die oberste Staatsschulbehörde, hat die Leitung des Erziehungswesens dem Erziehungscollegium übergeben, unter dem die Inspectionen der einzelnen Schulanstalten der Stadt, sowie der Schulinspector des Landbezirks stehen. Solcher Inspectionen sind 5 vorhanden, je 5 Mitglieder zählend, nämlich die der Knabengemeindeschulen und der Realschule, die des untern und obern Realgymnasiums, die des humanistischen, die der Mädchengemeindeschulen und endlich die der Töchterschule. Den Staatsbehörden in der Sorge für Erziehung und Unterricht unterstützend und handreichend nachzugehen, hat die Basler Gemeinnützige Gesellschaft (1777 von Dr. Isaak Iselin, Rathsschreiber zu Basel, als freier Verein gegründet) von jeher als eine ihrer ersten Aufgaben betrachtet und überall, wo ein specielles Bildungsbedürfnis einzelner Alter, Stände oder Berufsclassen sich geltend machte, im Einklang mit den Behörden die größte Wirksamkeit entfaltet und die bedeutendsten Geldmittel gereicht. Ihr gebührt, ohne die andern philanthropischen und patriotischen Vereine der Stadt in den Schatten stellen zu wollen, für diese ihre Thätigkeit ein unverwelkliches Lob und es ist herzerquickend, zu sehen, was besonders die Armen und die Fabrikbevölkerung Basels an Bildungswohlthaten von dieser Seite her seit 90 Jahren genossen haben.

2) Die Schulen. a) Die Primarschule, hier Gemeindeschule genannt, bildet die allgemeine Grundlage für jede höhere Gattung. Sie ist bei den Knaben für das 6.—9. Jahr bestimmt und zerfällt in 2 Unter- und 1 Oberclasse, jede mit 26 wöchentlichen Stunden. Aus ihr gelangt man entweder ins Gymnasium oder b) in die Realschule. Diese sucht in einem kurzen und einfachen Lehrgang bei wöchentlich 30 Stunden durch 4 Jahresclassen hindurch diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu erzielen, welche zur Volksbildung gehören. Sie ist eigentlich eine obere Stadtschule, verwendet aber $^1/_3$ ihrer Zeit auf Deutsch und Französisch, was für den grenzbewohnenden Bürger und Gewerbsmann durchaus geboten ist. Der größte Theil der Realschüler besteht zudem aus Söhnen von unbemittelten Leuten, die darauf sehen müssen, daß ihre Söhne baldmöglichst auf Comptoirs, in Fabriken u. s. w. in Arbeit und Verdienst treten. Weit mehr als die Hälfte pflegen Beneficien zu erhalten. Die Söhne vermöglicherer Eltern kommen mit 9 Jahren entweder in das realistische oder in das humanistische Gymnasium. c) Das Realgymnasium, einer größeren süddeutschen Realschule entsprechend, hat 5 Jahresclassen mit ungefähr 30 Wochenstunden. Es lehrt kein Latein; dem Französischen aber widmet es wöchentlich 35 Stunden, dem Deutschen 21, der Mathematik 23, der Naturgeschichte und Naturlehre 25, dem Zeichnen 6, dem Turnen 10 u. s. w. d) Die Gewerbeschule, d. h. das obere Realgymnasium, ertheilt die allgemeine höhere realistische Bildung in 3 Classen vom 14.—17. Jahre, worauf der Uebertritt entweder ins Geschäftsleben oder in eine technische Fachschule erfolgt. Das Zeichnen wird hier reichlicher getrieben, Geographie fällt aus, dagegen treten Englisch und Nationalökonomie ein. e) Das humanistische Gymnasium, d. h. die untere und mittlere Lateinschule. Es zählt 6 Classen mit je 27—30 Unterrichtsstunden, von denen 43 auf Latein, 14 auf Griechisch (von dem dispensirt werden

kann), 18 auf Französisch, 25 auf Mathematik, 6 auf Zeichnen u. s. w. fallen, es soll nämlich zum Eintritt sowohl ins obere Gymnasium als in die Gewerbschule befähigen. f) Jenes, das Pädagogium, für das 15.—18. Jahr berechnet, bereitet zum Uebertritt auf die Universität vor. Für die weibliche Jugend der Stadt sorgen g) die Gemeindeschulen, die in ihren 6 Cursen „Geist und Herz der Mädchen bilden und dieselben zugleich zur Frömmigkeit, Sittsamkeit, Ordnung und Arbeitsamkeit" erziehen sollen. Wöchentlich finden 24—26 Unterrichtsstunden in jeder Classe statt, 8 derselben gehören stets den weiblichen Arbeiten; in den oberen Classen tritt neben den Realien noch die französische Sprache als ein Hauptfach hinzu. h) Die Töchterschule. Sie wurde 1813 von der „Gemeinnützigen" gegründet, später dem Staat übergeben und reiht nun ihre 5 Classen an die 4. der Mädchengemeindeschule an. Sie ist für solche bestimmt, deren Verhältnisse einen längeren und umfassenderen Bildungsgang gestatten. i) Endlich noch die Schulen des Landbezirks, nämlich die Elementarschule vom 6.—12. Jahre mit 22—28 Unterrichtsstunden (auch etwas Realien), dann die Halbtagsschule vom 12.—14. Jahre 18 Stunden wöchentlich (auch Unterricht in Geschäftsaufsätzen und geometrischen Berechnungen). Für die Mädchen besteht noch die Arbeitsschule mit 6—9 Wochenstunden. So vielgliederig und abgestuft ist das öffentliche Unterrichtswesen der Stadt Basel! Wenn es nun auch einerseits scheinen möchte, als dürfte besonders die Organisation der beiderlei Gemeindeschulen zu verbessern sein, insofern gegenwärtig kaum ein genügender Abschluß der Elementarbildung stattfinden kann, so ist andrerseits sehr anzuerkennen, daß in keiner der Anstalten das Jagen und Hetzen auftritt, welches manchen deutschen Schulen zum Vorwurf gemacht wird, sondern daß man dem Werke der Bildung der Jugend auch die erforderliche Zeit einräumt. Ueberblicken wir die Reihe der Schulen, welche die Gemeinnützige Gesellschaft geschaffen hat und erhält, so sind zu nennen: die Fabrikschule, meistens von 60—70 Schülern von 12—16 Jahren besucht. Es sind großentheils Basellandschafter, die um des Broderwerbs willen die Schulen zu früh verließen und nun hier für ihre geistige Weiterbildung Sorge tragen. Die französische Repetirschule für aus der Realschule tretende, dem Handlungsfach sich widmende Schüler. Die Zeichnungs- und Modellirschule, seit 1796 bestehend, die sich zu großer Bedeutung für die Industrie entwickelt hat, von den Zünften, dem Stadtrath, der Künstlergesellschaft freudig gefördert wird, und auch vom Staat einen Jahresbeitrag von 2500 Fr. erhält. Sie hat 6 Lehrer für 3—400 Knaben, Jünglinge und Männer und gewährt Unterricht im Freihand- und technischen Zeichnen und im Modelliren, wozu noch ein Dessinateurcurs gekommen ist. Weitere Anstalten sind die 2 Kleinkinderschulen, die landwirthschaftliche Armenschule, nach dem Vorbilde der Fellenbergischen 1824 für die Waisenknaben der Landschaft gegründet; die Gesang-, die Orgelspiel-, die Violinschule; die Turn- und die Schwimmschule; jene seit 1824, diese seit 1832 bestehend; u. s. w. An diese große Zahl fügt sich noch die Schule des städtischen Waisenhauses, die in ihren 3 Classen mit je 50 Schülern einen ausgiebigen Primarunterricht, doch mit Französisch, ertheilt. In allen diesen Erziehungsstätten, gehen sie den Staat oder die Stadt oder einen Verein an, erstrebt man neben Ausbildung des Geistes die Ausrüstung mit den jeweilig erforderlichen Kenntnissen und Fertigkeiten, nicht minder aber „Erziehung zur Frömmigkeit, Arbeitsamkeit und Ordnungsliebe," in welch letzteren Zielen der besondere pädagogische Ehrenschmuck der Stadt zu erblicken ist. Als weitere dem baslerischen Schulleben eigenthümliche Züge sind aber noch anzuführen: die Ferienschulen, welche das Erziehungscollegium während der Sommerferien für die Gemeindeschulen und auch an unteren Classen der andern Anstalten ins Werk setzen kann und die manchmal im Gymnasium und in der Realschule noch weitere Freiwillige zählen; die Arbeitsclassen, besonders in der Realschule, meistens 2mal in der Woche, Mittwochs von 4—6, Samstags von 2—4; die Strafclassen, welche ebenfalls das Erziehungscollegium verordnet, und endlich, unter den Beneficien, die Austheilung des Schü-

lertuchs. Aus einem dem 14. Jahrhundert entstammenden Gebrauch der Räthe und angesehener Bürger, jährlich auf S. Lucas die Armen zu kleiden, nahm nämlich im 17. Jahrhundert die fromme Sitte, armen Schülern warme Winterkleider zu spenden, ihren Ursprung. Ein beträchtlicher Fond kam zu diesem Zweck zusammen und seine Zinsen sammt dem Ertrag von freiwilligen Beiträgen der verschiedenen Gemeinden werden jährlich zu diesem Schülertuch verwendet. 1866 z. B. konnte man 1792 bedürftigen Schülern im Ganzen 9691 Ellen Tuch zustellen. Bei der Austheilung haben die Kinder in den älteren Kleidern zu erscheinen. Auch an dieser Feierlichkeit, wie an allen Schulfesten, Promotionen u. s. w. betheiligt sich eine ansehnliche Zahl bildungsfreundlicher Familien, freigebiger, weil vaterländisch gesinnter Männer, und alle folgen mit inniger Theilnahme der gedeihlichen Entwicklung ihrer Erziehungsanstalten.

3) Die Lehrer. Ein Seminar hat in Basel nie bestanden, Privatunterweisung für Präparanden wurde dagegen öfter ertheilt. Soweit letztere nicht benachbarte Seminarien besuchen, dient das Gymnasium, das Pädagogium, die Universität und jetzt besonders auch die mathematische Section derselben, um eine gründliche allgemeine Bildung als unschätzbare Grundlage für die speciellen Lehrerkenntnisse zu erwerben. Das Erziehungscollegium prüft die Candidaten für eine Lehrstelle und ernennt sämmtliche Rectoren und Hauptlehrer; ihre Anstellung ist eine lebenslängliche. Lehrerconferenzen sind den Gemeindeschullehrern für alle 2 Monate vorgeschrieben, für die andern Anstalten monatliche. Sie haben die inneren Angelegenheiten ihrer Schulen vorschriftsmäßig zu ordnen, von der Inspection erhaltene Aufträge auszuführen, Fragen zu begutachten, sind aber auch befugt, Anträge in Schulsachen bei der Inspection zu stellen.

4) Statistische Angaben. Baselstadt, 1861 eine Bevölkerung von reichlich 41,000 Seelen zählend, und zwar Protestanten und Katholiken im Verhältniß wie 3:1, hatte 1864 im ganzen an seinen Land- und Gemeindeschulen 39 Lehrer und 26 Lehrerinnen für 2132 Schulkinder; an seinen Mittelschulen 55 männliche und 9 weibliche Lehrkräfte für 1584 Zöglinge, und an seinen 2 höheren Anstalten 167 Schüler. Die Ferien der Gemeindeschüler betragen jährlich 7 Wochen, die der Mittelanstalten 7½, die der 2 höheren 10 Wochen. Die Schulpflichtigkeit erstreckt sich für alle Stadtkinder vom 6.—12. Jahre, für den Landbezirk vom 6.—14. Jahr. In letzterem zahlt jeder Alltagsschüler vierteljährlich 1 Fr. 20 Cts., jeder Fortbildungsschüler 80 Cts. Schulgeld. Die Arbeitsschülerinnen sind frei. In den Gemeindeschulen der Stadt bezahlt man monatlich 80 Cts., in der Realschule 1 Fr., in beiden Gymnasien 3 Fr., in der Gewerbeschule 8, im Pädagogium 10 Fr., in der Töchterschule 3—6 Fr. Die Lehrer werden nach Stunden bezahlt. Es erhält z. B. ein Oberlehrer an der Knabengemeindeschule 1 Fr. 80 Cts. für die Lehrstunde, was zwischen 2200—2300 Fr. Jahresgehalt beträgt, ein Hauptlehrer an der Realschule und den beiden Gymnasien 2 Fr. 15 Cts., was ungefähr 3200 Fr. bei 28 wöchentlichen Lehrstunden entspricht. Die Lehrer der unteren und mittleren Schulen erhalten nach 10 Dienstjahren eine Alterszulage von 400 Fr., nach 15 Jahren 500 Fr. Gesetzliche Ruhegehalte giebt es nicht, jedoch sind Pensionen üblich. Die Universität und das Gymnasium haben ein Vermögen von 900,000 Fr. und werden von den Zinsen jährlich 6400 Fr. zu Stipendien in den mittleren und höheren Schulen verwendet. Die Schulgelder werfen im ganzen gegen 60,000 Fr. ab; die Gesammtausgabe des Staats, der Stadtgemeinde, des Universitätsfonds und der Familien betrugen, die Universität eingerechnet, 1864 zusammen 389,000 Fr. gegen 97,500 Fr., welche Basel 1836 für sein Kirchen- und Schulwesen veranschlagte. Daneben gab allein die Gemeinnützige im Jahr 1860 noch 13,800 Fr. für die Zeichenschule aus, 1400 Fr. für die Fabrik- und französische Repetirschule, 3300 Fr. für die Kleinkinderschule u. s. w.

13) **Baselland.** (7,7 Quadratmeilen.) Quellen: das Schulwesen des Cantons Basellandschaft von J. Kettiger, Cantonalschulinspector. 1847. Anleitung für die Landschulmeister. Basel 1779.

I. Zur Geschichte des Schulwesens.

Die Landschaft, welche seit Jahrhunderten den Gegensatz gegen die Hauptstadt ausbildete, erhob sich beim allgemeinen Erwachen der demokratischen Grundsätze in der Schweiz gegen das aristokratische Regiment der Stadt Basel und die radicalen Führer ruhten nicht, bis im J. 1832 nach höchst erbittertem Kampfe die Losreißung des Bauernthums vom Städterthum erfolgte. Ein eigenes basellandschaftliches Schulwesen fieng jetzt erst oder richtiger gesprochen, mit dem Schulgesetze von 1835 an. Die frühere Geschichte desselben, obschon unter den Scepter der Stadt fallend, müßen wir nun, weil sie dort übergangen wurde, in Kürze hier nachholen. Die Landschulen, zum größten Theile reformirten Bekenntnisses, machten eine langsame Entwicklung durch. Von der Obrigkeit und der Geistlichkeit gegründet und geleitet, auch mehr und mehr dem Einfluß der Gemeinden entzogen, erschienen sie diesen zuletzt nur noch als eine lästige Plage. Daher finden wir auch im letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts die meisten Schulen der Landschaft in überhand nehmendem Verfall, die Jugend verwildert, ebenso unwissend als ungezogen. Die städtische Kirchen- und Schulbehörde sah sich dadurch in die Nothwendigkeit versetzt, vor allen Dingen der sittlichen und geistlichen Hebung der Lehrer selber sich anzunehmen. Sie sollten trachten, fromm und gottesfürchtig zu werden, nicht vom Stall und Holzhacken an das Schulgeschäft gehen, das Gebet in der Schule nicht ohne Ehrerbietung herplappern, auch bei den Schülern viel mehr auf Reinlichkeit und Säuberlichkeit halten, als seither geschehen. Was das Schreiben betrifft, das neben Lesen und Auswendiglernen die Schulfächer bildete, so „ist es für die Jugend ein Glück, wenn der Schulmeister nicht nur wohl, sondern auch richtig schreiben kann." In welcher Ordnung Katechismus, Psalmen, Wochensprüche, andere schöne Reimgebete und Lieder auswendig zu lernen sind, heißt es in der Anleitung weiter, „werdet ihr von eurem Herrn Pfarrer in einer näheren Vorschrift erfahren." Gegen diesen, von Amtswegen zum Aufseher über die Schulen bestimmt, sollen sie den Kindern Liebe, Gehorsam und Ehrerbietung einflößen, auch etwa in der Schule für sie beten. Damit aber die Lehrer der Landschaft „den beneidenswürdigen Beruf, dessen sie sind gewürdigt worden," recht erfüllen möchten, wurde noch aus „Unserer Gnädigen Herren Schulordnung" eine Eintheilung der Schulstunden für die ganze Woche bekannt gemacht. — Aus späterer Zeit machen wir nur noch die Schulordnung von 1808 um der darin enthaltenen Fortschritte willen namhaft. Nach derselben durfte man keinen Schulmeister annehmen, er sei denn von dem Pfarrer in Gegenwart der Gemeinderäthe und Bannbrüder gründlich geprüft worden. Unter den Examensgegenständen erscheinen die ersten Anfänge des Rechnens, einige Kenntnisse von der Geometrie, „auch muß er fähig sein, das Erforderliche den Kindern beizubringen. In Ansehung der Lehre muß er richtig und gesund sein und nicht verdächtig durch irgend eine Gemeinschaft oder anhänglichen Umgang mit Sectirern und Irrlehrern." Das Deputatencollegium in Basel hatte die Ernennung aus der Bewerberliste. Der Neugewählte wurde vom Pfarrer aber nicht nur der Jugend, sondern auch am nächsten Sonntag in der Predigt der Gemeinde vorgestellt, diese dabei ermahnt, die Kinder fleißig zur Schule zu schicken und dem Schulmeister seine Gebühr willig zu entrichten. Letztere, wöchentlich 6 Rappen vom Kinde, sammelte der Gemeindeschaffner am Ende einer jeden Frohnfasten ein. Die Kinder waren vom 6. Jahre an schulpflichtig und zwar so lange, bis sie fertig und richtig lesen und schreiben, auch das Nachtmahlbüchlein gelernt hatten. Wöchentlich fanden 26 Schulstunden statt. Die Gemeindebehörden sollen die Schule fleißig besuchen, auch dem Schulmeister beistehen, der Pfarrer soll alle Wochen wenigstens einmal kommen und die Fortschritte beobachten. Den Schulmeister, der sich verfehlt, solle derselbe mit ernsthafter Freundlichkeit rügen, dem schwachen zur Verbesserung seiner Lehrart mit Güte helfen. Je vor dem Anfange der Winterschule fand eine Schulpredigt statt, der sich die Verlesung der Schulordnung anschließen mußte. — Während der Reactionszeit setzte sich doch in der Landschaft das Verbesserungswerk in der Volksschule unaufhaltsam fort, wozu auch Girard noch beihalf.

den der Erziehungsrath 1824 nach Basel eingeladen hatte. Leider gieng durch den Volkskampf im Beginn der dreißiger Jahre wieder viel Sinn für Bildung verloren, ja Verwilderung nahm in den Gemüthern überhand, Ordnungslosigkeit in den Gemeinden, Mangel an Zucht in der Schule. Die vielen politischen Freiheiten aber, welche dann dem neuen Halbcanton plötzlich zu Theil wurden, konnten die Leute bei ihrer geringen Bildung ohnehin nicht sogleich ohne Schaden gebrauchen nnd so kam es nicht selten, daß in mancher Gemeinde die demokratische Selbstherrlichkeit alle Fortschritte in der Schule und alles rationelle Unterrichtswesen fast unmöglich machte. Weil indessen im Volke von Baselland von jeher neben aller ländlichen Derbheit ein guter, gesunder und kräftiger Geist lebte, so hob sich der Zustand der Schule allmählich doch auch wieder, vornehmlich seit dem Schulgesetze von 1835, der schönsten That der ersten Gesetzgeber in Baselland, und besonders seit der Uebernahme des Cantonalschulinspectorats durch J. Kettiger aus Liestal im J. 1839. Von Heinrich Zschocke in Aarau der Schule gewonnen, in der er durch sein Lehrtalent glänzte, und an seiner Heimat mit ganzer Seele hängend, entzog sich dieser Mann dem Rufe auf diesen mühevollen Posten nicht, wurde überall der unermüdliche Berather und väterliche Freund, nahm sich aller Bildungsbedürfnisse an, weckte, stärkte und belebte die Lehrerschaft und krönte all diese Hingebung durch die Weisheit, die Volksschule durchaus mit den wirklichen Bedürfnissen und Kräften des Volkes im Einklang und ebenso mit dem Leben in beständiger Wechselwirkung zu erhalten. 1854 freilich brach noch einmal das alte bäurische Wesen in seinem Hasse gegen die Bildung, gegen die vorwärtsstrebende und deshalb auch mehr Opfer heischende Volksschule hervor, aber schließlich siegte doch wieder die Erkenntnis, die Wohlfahrt des Cantons hänge von seinem Bildungsstande ab und besonders die Demokratie müße auf eine gute Schule sehen.

II. Gegenwärtiger Stand. 1) Behörden. Der Landrath des Cantons wählt einen aus 7 Mitgliedern bestehenden Erziehungsrath für die Oberleitung des ganzen Schulwesens und einen Cantonalschulinspector. Jede Gemeinde hat ihre Schulpflege, so auch jeder Bezirk.

2) Schulen. a) Die Primarschule. Sie ist Alltagsschule vom 7.—12. Lebensjahr mit wöchentlich 26 Stunden für beide Geschlechter gemeinschaftlich. Von den Realien hat in dem letzten Jahrzehnt die Heimatkunde, als tüchtige Grundlage für Naturkunde, Geographie und Geschichte einerseits und als Bildungsmittel zu vaterländischer Gesinnung andrerseits, eine rühmliche Pflege erfahren und ist, mit angeregt durch Kettiger von der Lehrerschaft eine alle Verhältnisse ihres Landes umfassende Heimatkunde ausgearbeitet worden, die vielerorten zur Nacheiferung anreizt.

Auch die Mädchenarbeitsschulen, die 1840 gegründet wurden und in keiner Gemeinde fehlen, versammeln 2mal wöcheutlich die Alltags- und die Repetirschülerinnen und sind ebenfalls in lobenswerthem Zustand. Die Repetirschule gilt dem 12—15-jährigen Volksschüler und bietet ihm wöchentlich 7 St.; es sind also ähnliche Verhältnisse wie in Zürich; Baselland kämpft aber schon seit 25 Jahren gegen diese mangelhafte Einrichtnng, „deren Erfolge für nichts zu rechnen seien“ und strebt eben jetzt wiederum eine Umwandlung der Repetirschule in eine Halbtagsschule an, auch wenn dabei das 9. Schuljahr daran gegeben werden müßte. Ob aber der hohe Landrath guten Willen und Muth hat, vom souveränen Volke diese Opfer zu verlangen, ist sehr zweifelhaft. Fortbildungsschulen für Jünglinge haben, mit Staatsunterstützung, ziemlich viele Lehrer, denen die Geistlichen an die Hand giengen, eingeführt. b) Die Bezirksschule setzt die Primarschule voraus und giebt in ihren 3 Jahrescursen unentgeltlichen Unterricht in allen Fächern der Secundarstufe, hie und da auch in den beiden alten Sprachen. Dazu kommen noch 2 Töchterschulen.

3) Die Lehrer. Die Lehramtszöglinge machen ihre Curse theils in Basels höheren Anstalten, theils besuchen sie Wettingen, Küsnacht u. s. w. Für die Fortbildung der Angestellten wird seit Oct. 1868 sehr zweckmäßig neben den Bezirks- u. Cantonal-

conferenzen durch Lehrercurse gesorgt, welche für sämmtliche vom Staate angestellte und besoldete Primarlehrer und für die Lehramtscandidaten, welche Staatsunterstützung genossen, obligatorisch sind. Der Curs steht unter directer Leitung des Cantonschulinspectors, dauert eine Woche in den Ferien und hat zum Zweck: Anregung zum wissenschaftlichen Studium, gegenseitigen Austausch der Schulerfahrungen und Förderung des collegialischen Geistes unter der Lehrerschaft. Die Theilnehmer erhalten freies Quartier in der Caserne und 1 fr. 30 c. Taggeld. Ferner ist bei den Verhältnissen der Lehrer zu betonen, daß diese hier, wo Kirche und Schule gesetzlich getrennt sind, mit den Geistlichen auf freundschaftlichem Fuße stehen und diesen, die nur ihre geistige, keine rechtliche Superiorität wirken lassen können, fast ausnahmslos freiwillige Unterordnung beweisen, sowie auch beide meistens gemeinsam an der Hebung der Volksbildung arbeiten.

4) Statistische Angaben. Baselland zählte 1864 bei einer Bevölkerung von 51600 Seelen, einer Bevölkerungsdichtigkeit von 6700 in 75 bürgerlichen Gemeinden 102 Primarlehrerstellen mit 6238 Alltags- und 2286 Repetirschülern. Neben freier Wohnung, Holz und Pflanzland soll jeder Lehrer mindestens 700 Fr. Baareinnahme seitens der Gemeinde haben; was etwa daran fehlt, bezahlt der Staat, eine Sachlage, die natürlich dahin führt, daß viele zu Nebengeschäften gezwungen sind, die dem Hauptgeschäft nicht immer zu gute kommen. An den Arbeitsschulen sind 80 Lehrerinnen und 13 Gehülfinnen angestellt, mit 60 Fr. Gehalt für erstere. Ruhegehalte werden nicht gereicht, doch giebt der Staat jährlich 800 Fr. in die Wittwen- Waisen- und Sterbfallskasse. Alle Gemeinden haben Primarschulkassen. Die 4 Bezirksschulen zählten 1864 zusammen 269 Schüler; die 2 Mädchensecundarschulen 57 Schülerinnen, die 2—3 Fr. monatliches Schulgeld entrichteten. Die Gehalte der Bezirksschullehrer bewegen sich zwischen 18 und 1900 Fr. Der Fond für die höheren Lehranstalten betrug 570000 Fr.. das Kirchen- und Schulgut der Reformirten 3,300000 Fr.; die Ausgaben des Cantons (Staat, Gemeinden, Familien) für das Schulwesen im J. 1860 ungefähr 166000 Fr.

14) **Schaffhausen.** (5,5 Quadratmeilen.) Quellen: der Canton Schaffhausen von Sanitätsrath Imthurn. — Das Gymnasium des C. Schaffhausen von Dr. A. Ott. 1864.

Obschon dieser Canton vorherrschend Landwirthschaft, daneben auch Weinbau treibt, und die industrielle und Handelsthätigkeit hier geringer sind, als erwartet werden möchte, auch im ganzen nur mittlere Vermögensverhältnisse bestehen, so hat sich derselbe doch in Bezug auf Volksbildung und Erziehungswesen stets in achtungswerther Stellung in der Eidgenossenschaft, der er seit 1501 angehört, erhalten. Seine Hauptstadt, reichsfrei seit 1264, war ein Anziehungspunct für den umliegenden Adel und dessen Hörige, welche jedoch mit sammt dem benachbarten Abte von Allerheiligen dem thätigen Geist der Bürgerschaft die Herrschaft nicht zu entwinden vermochten. Eben dem Einflusse dieses städtischen Elements, desgleichen noch der Einführung der Reformation im J. 1529 dürfte es vornehmlich zuzuschreiben sein, daß trotz der überwiegend bäuerlichen Verhältnisse nie rohes bäurisches Wesen bei den Leuten sich geltend machte und der kleine Canton z. Th. großer Namen in den Wissenschaften — es seien nur Johannes Geiler von Kaisersberg, der Arzt Johann Konrad Ammann, Johannes von Müller und Friedrich Hurter erwähnt, — sich rühmen darf.

I. Geschichte des Schulwesens.

a) Das gelehrte. In Allerheiligen bei Schaffhausen bestand, scheint es, längere Zeit eine Klosterschule. Als der Abt i. J. 1524 das reiche Kloster dem Rathe der Stadt übergab, wurde sie als lateinische Schule der Bürgerschaft fortgesetzt, doch ohne eine Bedeutung zu erlangen. 1628 zu einem Gymnasium erweitert, 1685 noch mit Obergymnasialclassen versehen, gelangte die Anstalt eine Zeit lang zu ansehnlicher Blüte, bis sie, wie die Mehrzahl derselben im 18. Jahrhundert, infolge von Pedanterie und Geistlosigkeit mehr hinsiechte als lebte. Von früheren Rectoren sind jedoch Aegidius

Tonsor und Stephan Spleiß mit Auszeichnung zu nennen, desgleichen der Regenerator der Schule im Anfange dieses Jahrhunderts, Johann Georg Müller, der Bruder des Geschichtsschreibers, der als Professor an der Anstalt, und als langjähriger Präsident des Schulraths unendlich viel für Beförderung edler Bildung that. b) Das Volksschulwesen nahm mit der Einführung der Reformation seinen Anfang, gedieh ziemlich wohl unter der Pflege rühriger Pfarrer, erlahmte aber auch wie anderwärts im 17. und 18. Jahrhundert, bis mit der Helvetik und Mediationszeit eine Umkehr zum Besseren kam. Bis dahin hatte auch das kleinste schaffhauser Dorf seine eigene Schule eingerichtet, freilich entweder im Gemeindehaus, das meistens auch Wirthshaus war, oder in des Schulmeisters niederer und finsterer Wohnstube. Dem Schulbesuch waren die Landleute nicht hold, sie schickten eigentlich ihre Kinder nur an den Tagen, wo sie sie zu Hause nicht nöthig hatten. Sommers kamen nur die ganz kleinen, die verkrüppelten oder schwachsinnigen. Die Winterschule sollte zu Martini beginnen, aber des Dreschens wegen erschienen die größeren erst gegen Weihnachten, um von Lichtmeß an wieder wegzubleiben. In den Stadtschulen sogar war es Sitte, den größeren Geschwistern die kleineren zum Hüten mit in die Schule zu geben. Den Haselstock führte der Schulmeister wie in der Schule so auch im Chore der Kirche. Als Lesebuch diente der Heidelberger Katechismus, zuweilen auch das neue Testament; jener mußte auswendig gelernt werden. Als Gesangbuch wurden die Lobwasserschen Psalmen benützt. Auf Papier schrieben nur die ältesten Schüler, alle andern auf Schiefertafeln. Der Schulmeister war zuvor entweder Knecht in der Stadt gewesen und hatte, dort Lesen, Buchstabiren, Schreiben, wohl auch die 4 Species nothdürftig erlernt, dazu die Kirchenmelodien sich tüchtig angeeignet, oder hatte er in fremden Kriegsdiensten gestanden. Leute der letzteren Art zogen freilich insgemein den Nachtwächterposten im Dorfe vor. Die Gemeinde hatte der Schulmeister jährlich um Bestätigung zu bitten. Die Schulräthe der Helvetik und der folgenden Zeit fanden also auch hier eine erschreckende Menge verrotteter Schäden vor. Glücklicherweise erlahmten Männer wie J. G. Müller, Stokar und Herr von Meyenburg trotz aller Harthörigkeit der Eltern oder Gemeinden in ihren Bemühungen nicht. Wäre mehr Thatkraft und mehr Entschiedenheit bei den Cantonsbehörden zu finden gewesen, so hätte Schaffhausen bälder Erfolge derselben erlebt; so aber erhielten die alten Misbräuche erst mit dem J. 1826, wo eine friedliche Revision der Verfassung auch zu einer durchgreifenden Regelung und Neubelebung des ganzen Schulwesens führte, ihren endgültigen Abschied. Von nun an wurde Classenunterricht eingeführt, desgleichen in den elementaren Fächern die Grundlage aller Bildung erkannt und denselben im Sinne Pestalozzis eine fruchtbarere Behandlung zugewendet. Bald strebte jede Gemeinde nach einem eigenen Schulhaus und die Staatsbehörden errichteten 1828 eine Art Schullehrerseminar. Größere Gemeinden ergänzten ihre Elementarschulen durch Classen mit Secundarunterricht, und Stein und Schaffhausen sorgten in rühmlicher Weise für Herstellung tüchtiger Töchterschulen. Die Besoldungen der Primarlehrer wurden aufgebessert. Doch that hier der Staat lange zu wenig, wie er auch nachher für Fortbildung der Lehrer lange Zeit nur Ungenügendes geleistet hat. Zunächst ist noch das Schulgesetz vom Dec. 1850 in Kraft.

II. Gegenwärtige Verhältnisse.

1) Die Behörden bestehen aus dem Erziehungsrath, den der Große Rath wählt und worin die Geistlichkeit, der höhere und der Primarlehrerstand vertreten sind; den 3 Schulinspectoren, welche die Gemeinde- und die Realschulen ihres Bezirks zu überwachen haben, und den Gemeindeschulräthen, welchen die nächste örtliche Aufsicht über ihre Schule zukommt.

2) Die Schulen. a) Die Gemeinde- oder allgemeine Volksschule. Vom 6. bis 11. Jahre besucht der Schüler Sommers (jedoch nur 20 St. lang) und Winters den Unterricht, ist Alltagsschüler; vom 11.—14. J. hat er Sommers wöchentlich nur 6 St., Winters Alltagsschule. Bei so kurzer Lernzeit ist es freilich durchaus geboten, sich nur

an die Hauptfächer zu halten, und kann in den Realien nur wenig geleistet werden. Bis zum 17. Jahre dauert die obligatorische Fortbildungsschule, die von November bis Januar mit wöchentlich 3 Std. für die Knaben und 3 für die Mädchen angesetzt ist und lediglich nicht viel zu Stande bringen kann, ob sie nun repetiren oder Neues geben will. b) Die Realschulen sind Staatsanstalten, meistens mit mehr als einer Classe, nehmen nach dem 11. Jahre auf, ertheilen den Unterricht der Secundarstufe in 3 Jahrescursen und 30—33 Wochenstunden. Neben dem Französischen bieten sie manchmal noch Latein, wenn sie nämlich künftige Gymnasisten aufzunehmen haben. c) Das Gymnasium, das seit seiner Umgestaltung im J. 1805 allerlei Zugeständnisse an realistische Fächer und auch Wandlungen in seiner Gesammtaufgabe überstehen mußte, umfaßt ein Untergymnasium, d. h. eine Latein- und eine Realschule (ohne Latein) von je 4 Classen mit gemeinschaftlichem Unterricht in Religion, Deutsch, Geschichte, Geographie und einem auf die Universität vorbereitenden 2classigen Obergymnasium. In den 6 humanistischen Classen werden dem sprachlichen Unterricht 105 St. wöchentlich gewidmet, in den 4 realistischen 36. Wer um Aufnahme in das Gymnasium nachsucht, muß das 13. Lebensjahr zurückgelegt und die Kenntnisse der zweiten Classe einer Realschule sich erworben haben.

3) Die Lehrer. Bis 1850 bestand in Schaffhausen ein Anfang zu einem Schullehrerseminar, doch dauerte daneben der Besuch von Kreuzlingen, Eßlingen u. s. w. fort. Die Bezirksconferenzen der Primarlehrer sind gesetzlich und es reicht die Gemeinde ihrem Lehrer aus der Schulkasse zu dem Ende ein Taggeld; jede wählt ihre Verhandlungsgegenstände selbst; eine gesetzliche Cantonallehrerconferenz wurde von der Behörde nicht beliebt. Der Erziehungsrath stellt zwar die Primarlehrer infolge einer Concursprüfung an, sonst aber hängen sie und ihre Schulen zumeist von der Einsicht und dem guten Willen der Gemeinde und Ortsbehörde ab. Die Besoldungen gehören jetzt zu den besten in der Schweiz und die Cantonsbehörde erkennt an, daß bei den Primarlehrern frisches anregendes Wirken über Mechanismus und Schlendrian die Oberhand gewinne. Die Anstellung der Primar- wie höheren Lehrer wird meistens nach 8jähriger Amtsdauer eine lebenslängliche.

4) Statistische Angaben. Der Canton zählte 1864 bei einer Bevölkerung von 35600 Seelen, und einer Volksdichtigkeit von 6400, wobei auf 13 Reformirte 1 Katholik kommt, 105 Primarlehrerstellen; die Zahl der Alltagsschüler belief sich auf 5530, die der Fortbildungsschüler auf 1300. In den Mädchenarbeitsschulen, die obligatorisch sind für die Schülerinnen vom 11.—14. Jahre, wurden von 66 Lehrerinnen über 1820 Mädchen unterrichtet. Die Primarlehrerbesoldungen, wovon der Staat ein Viertel reicht, steigen von 700 bis 1400 Fr. und betrugen 100,800 Fr. 1868 bezog in der Stadt Schaffhausen der mindestbefoldete Primarlehrer 1500 Fr., der bestbesoldete 2700 Fr. Von den übrigen 88 Primarlehrern des Cantons erhielten im bezeichneten Jahr nur 31 eine Besoldung unter 1000 Fr. Jeder definitiv angestellte Lehrer erhält zudem vom Staate eine jährliche Zulage von 40 Fr. nach 4, von 80 Fr. nach 8 und von 200 Fr. nach 16 Dienstjahren. Ruhegehalte kann die Regierung verdienten Lehrern bis auf die Hälfte ihres Gehalts aus Staatsmitteln gewähren. Das Vermögen aller Gemeindeschulfonds betrug 1862 über 1,210,000 Fr. (wovon auf die Stadt Schaffhausen allein 373,400 Fr. kommen), so daß immer mehr Primarschulen unentgeltlich werden.

Realschulen bestunden 1864 5 mit 16 Lehrern für 414 Schüler, davon $^1/_8$ Mädchen; der Gehalt eines Reallehrers beträgt mindestens 2000 Fr., dazu kommen noch die Dienstalterszulagen wie bei den Primarlehrern. Die Kosten bestreitet der Staat ganz allein, welcher dafür auch die Schulgelder, im gedachten Jahre nahezu 7000 Fr., einzieht, ärmeren und würdigeren Schülern aber sie auch erläßt. Zu gleicher Zeit zählte das Gymnasium 120 Schüler, die 3490 Fr. Schulgeld entrichteten. Die Gesammtausgaben des Staates für das Erziehungswesen beliefen sich 1864 für die Primarschulen

auf 29711 Fr., für die Realschulen auf 34,297 Fr., für das Gymnasium auf 37,808 Fr., was mit 915 Fr. Stipendien 102,731 Fr. beträgt. 4 Jahre später erhöhte sich letztere Summe schon auf 118,108 Fr. neben 98083 Fr. Ausgaben der Gemeinden für ihre Primar- und 8525 Fr. für ihre Arbeitsschulen; also 224,716 Fr. Staats- und Gemeindeausgaben für ungefähr 7400 Schüler, (21 % der Bevölkerung) und 6,11 Fr. auf den Einwohner.

15) **Appenzell-Außerrhoden.** (4,8 Quadratmeilen.) Quellen: Der Canton Appenzell von Dr. Rüsch. Zellweger, Geschichte von Appenzell. Nekrolog von Hermann Krüsi, Seminardirector in Gais.

Auf einem grünen Plateau vom Fuße des Sentis weg bis zum Ufer des Bodensees breitet sich das kleine Bergland Appenzell aus. Bis zum Beginne des 15. Jahrhunderts dem reichen Kloster St. Gallen zugehörig, hatte es sich durch Tapferkeit vom Abte losgemacht und war 1513 in die Eidgenossenschaft aufgenommen worden. Das kräftige Selbstgefühl, welches das Hirtenvolk in diesen Kampf mit weitüberlegenen Mächten führte, und darin aufrecht erhielt, ist seither nimmer von ihm gewichen, so ungleich auch nach der späteren Landestheilung die Leute der inneren Rhoden und die der äußeren sich weiter entwickelt haben. Der Außerrhodener nämlich hat sich keinem Herrn mehr unterthan gemacht, sondern, getreu seinem innersten auf Selbständigkeit und Selbsthülfe angelegten Wesen, nahm er 1529 die Reformation mit festem Willen an und gestaltete in entschiedener Weise in Staat und Kirche, von Gemeinde zu Gemeinde und bis zur Landsgemeinde die Demokratie aus; eine solche jedoch, welche sich selbst in Zucht hält, streng auf Ordnung, emsige Arbeit und Sparsamkeit sieht, die mit böswilligen Gemeindegliedern durchgreifenden Ernst pflegt, jeden Bürger in seinen Rechten unangetastet läßt, aber auch von jedem erwartet, daß er der Heimatgemeinde seine Dienste nicht entziehe, desgleichen wenn das Vaterland es bedarf, seine Hand nicht verschließe. Auf diesem Wege wurde Außerrhoden einer der geordnetsten und wohlhabendsten Cantone und stellte sich der Außerrhodener in die vordersten Reihen unter den Schweizern in Bezug auf Thätigkeit für öffentliche Zwecke, und die vielen schönen Gemeinde- und Schulhäuser, die wir heute dort erblicken, das treffliche Straßennetz sammt den Bildungs- und Waisenanstalten des Landes sind ebenso viele ehrende Denkmäler eines opferwilligen Gemeinsinnes.

I. Geschichtliche Entwicklung des Schulwesens. Da in dem kleinen Lande von jeher nur Dörfchen und Flecken waren, städtische Gewerbsamkeit und größere Handelsthätigkeit in alter Zeit nicht bestanden, zudem Religionsstreitigkeiten und vielfache Parteiungen bis zur endgültigen Cantonstrennung im J. 1599 auf Bildungsbestrebungen bloß hemmend einwirkten, so kamen die Schulen nur spät und sehr allmählich zum Vorschein. Erst zu Anfang des 17. Jahrhunderts fanden sie sich in allen Bezirken. Aber sowohl weltliche als geistliche Obrigkeit mußte unausgesetzt gegen große Willkür im Schulbesuch kämpfen, obwohl doch „jeder recht Verständige weiß, daß die Schulen heilsame Mittel zu zeitlichem und ewigem Wohlstand sind, daß in ihnen der Same der Kirche und des Regiments aufwachsen soll, und daß ohne Schulen beide, die wahrhaft evangelische Religion und ein wohlbestelltes Regiment nicht geaüfnet und gefördert werden könne." Im Flecken Herisau wurde die Schulmeisterstelle mit der des Pfarrhelfers verbunden, in den andern Orten hielt Schule, wer sich nicht anders fortbringen konnte; doch mußte jeder, mit einem guten Zeugnis vom Pfarrer versehen, zuvor bei den Hauptleuten und Räthen der Gemeinde um Erlaubnis angehalten haben. Das Lesen solle, hieß es damals in einem Mandat, nicht zuerst am Geschriebenen erlernt, die Kinder auch nicht mit unnöthigen Kaufmannsbriefen beschwert werden; der Jugend habe man das Gebet, sammt dem kleinen Fragstücklein, den kleinen und den großen Katechismus einzupflanzen. Weiter ersehen wir, daß das Schreiben nur ein Nachmalen der Buchstaben und der Vorlagen war, und daß das Rechnen ausnahmsweise vorkam. Schulhäuser gab es nicht, das Schulgeld wurde wöchentlich eingezogen, für die Armen jedoch von

der Obrigkeit bezahlt. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts hielten, wegen des gar niedrigen Standes der öffentlichen Anstalten, bessere Familien Privatlehrer, oder gründeten diese Privatschulen, was in Herisau, Trogen, Speicher der Fall war. Wie wenig noch 1793 beim Schulmeisterexamen verlangt wurde, hören wir von Krüsi, der bei dem seinigen in 1 Chron. das Geschlechtsregister von Adam bis Abraham zu lesen, eine Feder sich selber zu schneiden und das Vaterunser zu schreiben hatte. Er wurde sofort mit 2¼ fl. Wochengehalt zum Schulmeister in Gais gemacht, mußte aber dafür seinen Schülern, oft mehr als 100, in seiner eigenen engen Behausung Unterricht ertheilen. Mit der Helvetik und der Mediation sollte in Außerrhoden ein Neues geschaffen oder doch angebahnt werden. Nicht allein zogen etliche reichbegabte junge Männer dieses Landes (es seien außer Krüsi nur noch Niederer, Tobler und Ramsauer erwähnt), dem hellstrahlenden Sterne Pestalozzis in Burgdorf und Ifferten zu, sondern eine obrigkeitliche Commission strebte nun eine geordnete Schulaufsicht einzuführen, der Privatunterricht besserte sich, und der Stand der Lehrer stieg in der öffentlichen Achtung. Besonders der Kreisstatthalter, spätere Landseckelmeister Johann Konrad Tobler von Heiden that aus eigenen Mitteln viel für Hebung des Schulwesens. Wie in Glarus mußte sich nämlich auch hier die Regierung darauf beschränken, durch Rath, Unterstützung und Aufmunterung von Privaten und Gemeinden zu wirken und sich hüten, dem Volke durch Gesetzeszwang zu einem besseren Schulwesen zu helfen. 1804 zählte man erst 59 Primarschulen mit 2100 Kindern. Aber die Schulfreunde in den Gemeinden, besonders reiche Kaufherren, da und dort diese Gemeinden selber, wetteiferten in den folgenden Jahren neue herzustellen, vorhandene besser einzurichten oder auszustatten. 1822 rief J. K. Tobler in Heiden in seiner elterlichen Wohnung sogar eine Secundarschule ins Leben, schenkte ihr Haus, Garten und Bibliothek, machte sie zur Freischule, besoldete den Lehrer und legirte der Anstalt bei seinem Tode noch 25000 fl. In diesem „Provisorate" sollten „verständige, arbeitsame, genügsame und rechtliche Bauern, Handwerksleute, Gemeindevorgesetzte und taugliche Gemeindeschreiber gebildet werden und nicht verbildete, hoffärtige, scheinsüchtige und hochmüthige Leute." Schon das Jahr zuvor hatten Hans Caspar Zellweger, Nagel und andre patriotische Männer auf eigene Kosten in Trogen eine solche Mittelschule errichtet; 1826 wurde sie nun Landesanstalt und Krüsi mit 2 andern Lehrern machten sie zur Leuchte für das neue Schulwesen. Dieses hielt mit dem Jahre 1830 seinen offenkundigen Einzug unter dem rührigen Volke, welches allmählich in seiner sich mächtig ausbreitenden Industrie den Nutzen geistiger Ausbildung in großen Beispielen sich vor Augen gestellt sah.

Aehnlich wie in Zürich wurde in Appenzell die neue, den Geist erfassende Volksschule werth geachtet und ein unentbehrliches Bedürfniß. Der kleine Canton gründete 1833 in Gais ein Seminar, gab für Schulhausbauten, Lehrmittel, Besoldungen, Beiträge an die Lehreralterskasse, Mädchenarbeitsschulen von einem Jahr zum andern großartige Summen aus, und sogar die Verfassung vom Jahr 1834 mußte es aussprechen, daß die Sorge für den Schulunterricht eine Pflicht des Volkes und der von ihm gewählten Obrigkeit sei. 1835 wurden die 79 Primarschulen von nahezu 5000 Kindern besucht. Der Unterricht, welchen die Halbtagschulen dem Volksschüler gewährten, entsprach freilich noch sehr der kärglichen Schulzeit und die Fortbildung durch die Repetirschule war vollends nur eine kümmerliche zu nennen. Der Lehrer empfieng 4—7 fl. Wochenlohn. Aber der Samen, den das Seminar ausstreute, die sich mehrenden Secundarschulen, die gehobene Volkswohlfahrt, die bessere Einsicht in den Gemeinden arbeiteten unablässig an der Ausbreitung des Sinnes für Bildung und des Verlangens nach gutem Unterricht. Wäre nicht die Selbstherrlichkeit der Gemeinden zu schonen gewesen, man hätte wahrscheinlich schon vor 1855 wieder eine allgemeine Schulinspection von Sachkundigen vornehmen und auf Grund derselben zur Hebung von Uebelständen auffordern lassen. Im gedachten Jahre nun wurden dieselben freimüthig aufgedeckt und z. B. gezeigt, daß die Primarschulen in Bezug auf Lehrmittel die allergrößte Verschiedenheit aufweisen,

sowie ausgesprochen, daß ein allgemeiner, alle Schulfächer umfassender Primarlehrplan und allgemein gültige Unterrichtsziele nicht länger entbehrt werden könnten. Weil sich weiter ergab, daß viele Lehrer nicht im Stande waren, ihrem Berufe ungetheilter Weise sich zu widmen, wenn sie sich und ihre Familien ehrlich ernähren wollten, so schritten etliche Gemeinden alsbald zu namhafter Erhöhung dieser Gehalte, so Grub, Trogen, Heiden u. a. Der Primarlehrplan trat wirklich schon 1858 ins Leben und Lehrer wie Schüler leisten nun alles, was bei so geringer Schulzeit geleistet werden kann. Leider gieng 1866 das Seminar in Gais wieder ein. Doch ist zu hoffen, daß anderwärts für immer tüchtigere Bildung der Lehrer und für Vermehrung zweckmäßiger Primarlehrer gesorgt werde, sowie, daß die Gemeinden in ihren rühmlichen Anstrengungen fortfahren, die Lehrergehalte wirksam zu erhöhen, damit an den unverkennbaren Aufschwung, welchen das Schulwesen seit 1855 genommen hat, weitere Zeiten der Entwicklung und Hebung sich anreihen können.

II. Gegenwärtige Verhältnisse. 1) Die Behörden. Die Landesobrigkeit, der Große Rath, überträgt die Sorge für den Jugendunterricht der aus 7 Mitgliedern bestehenden Landesschulcommission, in welcher neben den beiden Landammännern stets einige der tüchtigsten Geistlichen sitzen. In dem Maße als die Gemeinden den Werth der Schulen zu schätzen anfiengen und die Regierung Geldmittel in die Hand bekam, um ärmeren Gemeinden Unterstützungen zu reichen, konnte, wie eben angeführt, durch die Landesschulcommission auf Grund der Inspectionsberichte manches geregelt und festgesetzt werden, was vorher unter Ungleichheit oder Willkür gelitten hatte. Gleichwohl ist die Macht der Gemeinde in Schulsachen noch immer sehr groß; sie entscheidet, wie sie auch alle Ausgaben trägt, ganz allein über die Wahl und über die Besoldung des Lehrers, die Gemeindeschulcommission, in welcher der Ortsgeistliche den Vorsitz hat, nur über die inneren Schulangelegenheiten.

2) Die Schulen. a) Die obligatorische Primarschule unterrichtet die 6—12jährigen Kinder, doch so, daß die älteren 9—12jährigen am Vormittag, die jüngeren am Nachmittag erscheinen, jene in der Woche 15—17½, diese mindestens 12 St. Unterricht erhalten. Natürlich müßen sich die Lehrer bei so knapper Zeit in jeglicher Beziehung auf das Nothwendige beschränken und thun wohl daran, mehr in die Tiefe als in die Breite und Höhe zu bauen. Im Rechnen wird gleichwohl fast ausnahmslos sehr Befriedigendes geleistet. Vom 12.—16. Jahre dauert die Repetir- oder Uebungsschule, die wöchentlich 3 oder 3½ St. dauert, und unmöglich viel taugen kann. Eine Verlängerung der Alltagsschulzeit bis zum zurückgelegten 13. Jahre sowie der Uebungsschulstunden ist nicht länger von der Hand zu weisen und es haben einige Gemeinden in diesem Sinne schon einen Vorgang gebildet. b) Die Realschulen, an 3 Orten Gemeindesache, an andern von Privaten errichtet, giengen aus den Bedürfnissen der industriell gewordenen Bevölkerung hervor, die jedem Fortschritte in der Fabrikation nachkommen muß und deshalb ihre Jugend so vorbereiten lassen will, daß sie im Stande sei, dies auf eine tüchtige Weise zu thun. Sie setzen gewöhnlich 3—4 Jahre Primarschule voraus, sind sehr verschieden organisirt, muthen der geistigen Thätigkeit der Schüler tüchtige Anstrengungen zu und genießen im allgemeinen für ihre Leistungen volle Anerkennung. An einigen kommt Englisch, an einer auch Lateinisch vor. Fast alle diese Anstalten werden auch von Mädchen eifrig besucht. c) Die Cantonsschule in Trogen sollte eine Zeit lang der classischen und der realistischen Richtung dienen, also eine befriedigende Vorbildung für wissenschaftliche und zugleich für industrielle und kaufmännische Berufsarten geben, seit 1857 aber ist sie eine realistische Anstalt für 13—16jährige Schüler und bereitet theils zum Uebergang ins praktische Leben vor, theils zum Eintritt in höhere technische Schulen. Als Staatsanstalt steht sie unter einer besonderen Aufsichtscommission.

3) Die Lehrer wurden längere Zeit im Seminar in Gais gebildet, welchem Krüsi bis 1844 und J. K. Zellweger bis 1866 vorstand. Seither schickt man die Sti-

pendiaten nach Kreuzlingen. Die gesammte Lehrerschaft, ihrem Berufe mit Fleiß und Hingebung obliegend, vereinigt sich einmal jährlich zu einer Cantonalconferenz.

4) Statistische Angaben. Bei 48600 Einwohner, einer Volksdichtigkeit von 10000 Seelen und bei nur 5 % Katholiken, hatte Außerrhoden im J. 1864 84 Primarlehrstellen, sämmtlich mit Lehrern besetzt, für 5635 Alltagsschüler und 2758 Uebungsschüler, die beide nur an wenigen Orten noch Schulgeld entrichten. Mädchenarbeitsschulen, meistens auf Anregung der gemeinnützigen Gesellschaften entstanden, gab es 20, leider aber nur 1 obligatorische. Die Schulhäuser, 62 an der Zahl, sind alle seit den dreißiger Jahren entstanden und durchaus mit Lehrerwohnungen versehen. Die Lehrereinkommen erheben sich von 650—750 Fr., was 36 Lehrer beziehen, bis zu 851—1000 Fr., was 24 genießen. Die Lehrer an den Gemeindewaisenhäusern haben 8—900 Fr. Besoldung und Kost, Wohnung u. s. w. für sich und die Ihrigen. Ruhegehalte reicht der Staat nicht, desgleichen keinen jährlichen Beitrag an die freiwillige Lehrerwittwen- oder Lehreralterskasse, ausnahmsweise aber hat die Gemeinde Herisau einen alten Lehrer rühmlich pensionirt. Die Primarschulfonds betrugen 1865 1,212,629 Fr., die der Mädchenarbeitsschulen 33060 Fr. Realschulen zählte man 6 mit 17 Lehrern und ungefähr 250 Schülern, Mädchensecundarschulen 2 mit 2 Lehrerinnen und nahezu 30 Schülerinnen. Die Reallehrerbesoldungen bewegen sich zwischen 1500 Fr. nebst Wohnung bis 2300 Fr. ohne dieselbe, die Realschulfonds betrugen 218270 Fr. Die Schulgelder waren sehr verschieden hoch. Die Cantonsschule hatte für ihre 58 Schüler 5 Hauptlehrer, die 1800—2000 Fr. Besoldung haben. Der Staat leistete im ganzen einen Jahresbeitrag von 2000 Fr. Das Cantonsschulgut belief sich auf 138400 Fr. Die zinstragenden Fonds der verschiedenen öffentlichen Schulen, sammt denen der 4 Waisenhäuser und 1 Rettungsanstalt, betrugen 1865 1,934,730 Fr. Der Staat verausgabte für die Schulen 1854 erst 2351 Fr., im Jahr 1864 ungefähr 10,000, (davon 4724 Fr. Stipendien an Seminaristen, und an die Lehreralterskasse einen Aversalbeitrag von 500 Fr.) und von 1855 bis 1865 zusammen 97,520 Fr.

16) **Appenzell-Innerrhoden.** (2,9 Q.-M.) I. Geschichte des Schulwesens. Dieser kleine Bergcanton, ein stiller Winkel für Viehzucht und Alpenwirthschaft, ist nichts anderes als ein Stück Urschweiz, und wie diese ein Nachzügler hinter den andern Cantonen. Der Kirchenverbesserung des 16. Jahrhunderts feind, dafür seiner Geistlichkeit unweigerlich unterthänig, verbarrte der Innerrhodener in geistigem Stillstand. Mit scharfen Sinnen und lebendigem Mutterwitze begabt, blieb er ein schlichter genügsamer Hirte, oder wurde höchstens der rüstige Handarbeiter seiner gewerbsamen und speculativen Nachbarn. Diese verschafften sich im 17. und 18. Jahrhundert unter großen Opfern Volksschulen, ihm blieb ein solches Bedürfniß unbekannt. Auch von der Geistlichkeit und von den Bewohnern der Klöster geschah selten etwas für Schulbildung. So hören wir nun aus der früheren Geschichte des Landes wohl von Militärcapitulationen, welche die Regierung mit Spanien z. B. abschloß, um die tapferen aber armen Landeskinder dorthin in Dienste zu bringen, aber von irgend welchen Maßregeln zur Förderung der Gewerbsamkeit, oder von irgend einem vielbegehrten Lehrer im Flecken Appenzell verlautet keine Silbe. Stapfers Erziehungsrath vom Jahr 1798 drang nicht bis zum Alpstein hin, sondern es mußte bis zum Jahr 1813 mit dem ersten Schritt zur Verbesserung des Schulwesens gewartet werden. In diesem Jahre nämlich legte der Pfarrer und bischöfliche Commissär Manser, ein Mann, den des armen und geistig vernachläßigten Volkes jammerte, ein Beförderer der Bildung und aller nützlichen Anstalten, die ordnende Hand an die Schulen im Hauptorte, in andern Gemeinden half er neue errichten und allenthalben drang er auf bessere Methoden. Leider war sein Nachfolger dem Schulwesen nicht gewogen. Die Obrigkeit dagegen zeigte von jetzt an etwas mehr Trieb, dasselbe zu heben, obschon ihr zunächst Einsicht und fester Wille ebensosehr mangelten als Geld. Im J. 1828, nachdem das Regiment der bevorrechteten Familien beseitigt und eine neue Verfassung geschaffen war,

nahm erstmals der Staat sich auch des Erziehungswesens an, und rief zur Leitung und Beaufsichtigung der Schulen, zur Prüfung der Candidaten u. s. w. eine Schulcommission ins Leben. Weil er aber für Ausbildung von Schullehrern ebensowenig zu thun vermochte als für ordentliche Bezahlung derselben, so schleppten sich die Schulen noch lange Jahrzehnte in armseligen Verhältnissen hin. Seit Beginn der 60er Jahre zeigt sich endlich etwas mehr Interesse für das Schulwesen im Ländchen. Die Lehrerschaft, zum Theil sehr schwach vorgebildet, sucht, durch monatliche Conferenzen unterstützt, das Unentbehrlichste nachzuholen. Die Lehrmittel sollen verbessert, obligatorische Repetirschulen eingeführt und im Flecken Appenzell eine Mädchenarbeitsschule, die erste in Innerrhoden, errichtet werden.

II. Gegenwärtige Verhältnisse. 1) Die Behörden. Die Schulcommission führt die Oberaufsicht, die Gemeindeschulcommission die örtliche Aufsicht. Der Ortsgeistliche hat in der letztern den Vorsitz. Die Geistlichkeit hat überhaupt in allen Cantonsschulangelegenheiten mehr oder minder deutlich die entscheidende Stimme, denn „die Jugenderziehung ist Sache des Staates und der Kirche," heißt es in der Verfassung, und „die Schule ist von der Kirche untrennbar", die große Mehrzahl der weltlichen Ortsschulräthe aber pflegt ihrer Pflicht nur in sehr geringem Maße nachzugehen.

2) Die Schulen, vom 6.—12. Jahre obligatorisch, sind Ganztag- und Halbtag-, Sommer- und Winterprimarschulen von 14—24 wöchentlichen Stunden, werden aber bei der gänzlichen Interesselosigkeit von Alt und Jung und der Lauheit der Behörden sehr mangelhaft besucht. Im Flecken Appenzell allein werden auch Realien in der Oberclasse getrieben. Eine Anstalt für die Secundarstufe besteht nicht.

3) Die Lehrer sind der Mehrzahl nach nicht seminaristisch gebildet, sondern durchs Schulhalten Lehrer geworden; für Wiederholungs- und Fortbildungscurse wird der Staat jetzt Sorge tragen; zu wünschen ist, daß er auch für bessere Besoldung und für bessere Schulinspection sorge.

4) Statistische Angaben. Der Halbcanton zählte 1864 bei einer Bevölkerung von 12000 Seelen, einer Volksdichtigkeit von 4109 und 1 % Reformirten, 22 Primarschulen mit 18 Lehrern und 6 Lehrerinnen für 1506 Kinder. Schulhäuser waren es 16. Schulgeld wird nicht bezahlt. Das Lehrereinkommen steigt von 210 Fr., welches Minimum auf 9 Stellen getroffen wird, bis 8 und 900 Fr. Die Gemeindeschulfonds beliefen sich auf 42200 Fr., mehren sich aber kaum merkbar durch freiwillige Gaben und letztwillige Verfügungen u. s. w. Jährliche Staatsausgaben: 4000 Fr. an ärmere Schulen und 1000 Fr. an Stipendiaten.

17) **S. Gallen.** (34,9 Quadratmeilen.) Quellen: Ildefons v. Arx, Geschichte des Cantons S. Gallen. 4 Bde. Otto Henne-Amrhyn, Geschichte des Cantons S. Gallen. 1863. Bernet, Verdienstvolle Männer der Stadt S. Gallen. 1830.

Der heutige Canton S. Gallen, erst zu Anfang dieses Jahrhunderts aus den fremdartigsten Bestandtheilen zusammengesetzt, zeigt gleichwohl überall wohlgeordnete Verhältnisse. Neben ergiebigem Ackerbau stellt sich durchweg geschäftige Fabrikindustrie; stadtähnlich erscheinen viele Flecken und Dörfer und in hohem Grade wohlthuend ist in denselben der Anblick der schönen Gemeinde- und Schulhäuser. Unter den Hauptbestandtheilen dieses neuen Staates ist die alte stiftische Landschaft hervorzuheben, welche fast ein Jahrtausend lang unter der Herrschaft der Nachfolger des h. Gallus stand und deren Bewohner als eine gutmüthige, ruhige, der Kirche sehr ergebene Bauernschaft bekannt sind. Sodann die Stadt S. Gallen selbst. 1452 war sie von der Klosterhoheit frei geworden und dafür ein der Eidgenossenschaft „zugewandter Ort," dessen Bürgerschaft Eifer für Handel und Industrie und weise Sparsamkeit entwickelte und dann mit Entschiedenheit die Reformation bei sich durchführte. Seit vielen Geschlechtern darf die Stadt wegen ihres Gemeingeistes neben die besten der Schweiz gestellt werden. Ferner das Toggenburg, von den Aebten von S. Gallen durch Kauf erworben und 300 Jahre

lang durch Landvögte unterthänig erhalten. Letzteres wurde freilich dem ernsten, denkenden Toggenburger, der von jeher nicht bloß nach Erwerb, sondern auch nach Geltung rang, oft sehr schwer. Als vierter Haupttheil ist das Rheinthal anzusehen, welches ein noch weniger beneidenswerthes Los hatte, in sofern es von mehreren der „alten Orte" der Eidgenossenschaft zugleich beherrscht wurde. Seine Bewohner, zwar von Natur munter, waren jedoch, als sich der Canton bildete, für geistiges Streben noch nicht gewonnen und ebensowenig vom Hauche des Gemeingeistes berührt. Diese und noch andere von Sargans bis Rapperswyl reichende Ländchen legte man 1803 zu einem politischen Ganzen zusammen. Bis jedoch die ehemaligen Unterthanen des Stifts und die der Landvögte sich mit den freien streng reformirten Stadtbürgern in einem und demselben Hause zusammen gewöhnten, brauchte es Zeit und waren schwere Kämpfe unvermeidlich. Aber die Wohlthat der neuen bürgerlichen Ordnung und Freiheit zusammen mit dem Gefühl eidgenössischer Verbrüderung überwanden die meisten Schwierigkeiten wie in politischen Dingen, so auch auf dem Boden der Schule. Denn hier ebenfalls werden wir altererbte Gegensätze, theils in feindseliger Haltung, theils nach Ausgleichung und Versöhnung ringend, begegnen.

I. Geschichte des s. gallischen Schulwesens.

a) bis zur Helvetik. Das Kloster des h. Gallus war für die ganze Ostschweiz der früheste Mittelpunct christlicher Erleuchtung und, seitdem das 8. Jahrhundert die Regel Benedicts eingeführt hatte, auch christlichen Unterrichts. Seine Schule blühte an 300 Jahre. Die Bibliothek mehrte sich schon in den Zeiten der Aebte Gozbert und Grimoald durch die wissenschaftlich strebsamen Ordensbrüder und nirgends, weder in Einsiedeln, Muri und Dissentis, im Osten, noch in Romain môtier und St. Imier, im Westen, noch auch in einer Bildungsstätte des deutschen Reichs gab es so viele gelehrte und kunstfertige Mönche, wie sie S. Gallen bis ins 11. Jahrhundert an seinen Kero, Notker Balbulus und Labeo, an Ratpert, den Ekkeharten u. a. besaß. Aber der Reichthum, der sich innerhalb der Klostermauern gesammelt, hatte üble Verirrungen im Gefolge und diese, wie auch der veränderte Geist der Zeit, schadeten dem Glanze der benedictinischen Gelehrsamkeit und dem Rufe der Klosterschule in hohem Grade. Im 12. oder 13. Jahrhundert gaben sich die Mönche vorherrschend weltlichem Treiben und besonders dem Kriegsleben hin, den Unterricht der jungen Leute einem Magister oder rector puerorum überlassend, so daß weiter nichts von großen Lehrern oder Gelehrten zu rühmen ist, und die ganze spätere Geschichte der Klosterschule zu dem Bilde, das schon von der in Einsiedeln entworfen wurde, keine weiteren lehrreichen Züge mehr liefert. Nur das sei noch erwähnt, daß im 15. Jahrhundert der Abt Ulrich Rösch ihr durch fremde Professoren aufhelfen und sein Nachfolger gar auf Mariaberg bei Rorschach eine hohe Schule errichten wollte. Diese Bemühungen des Klosters waren recht nothwendig geworden. Seit lange nämlich hatten die Väter der Stadt S. Gallen darnach getrachtet, statt des klerikalen Instituts für sich eine eigene Schule zu gründen. Als die Bürgerschaft 1452 vom Abte sich losgerissen hatte, wurde letzteres Streben verwirklicht und die städtische Lateinschule machte, wie es scheint, nicht unerhebliche Fortschritte und daß sie der Bürgerschaft am Herzen lag, entnehmen wir auch aus der Stiftung des Schülerfestes, das 1509 zum erstenmal gefeiert wurde. Damals waren auf dem Markte Tische gedeckt; süßes Hirsenmus wurde aufgetragen, sammt Aepfeln, Nüssen und Wecken. Ueber 1000 Knaben (die Mädchen hatten damals noch keinen Schulunterricht) wurden so von der Stadt erfreut und den Schluß des Festes bildete ein Umzug mit Pfeifen, Trommeln und Fähnlein. Die Entwicklung dieser Stadtschule bis ins 18. Jahrhundert hier weiter zu verfolgen, mag mit Rücksicht auf die schon einläßlich beschriebene im religionsverwandten Zürich unterlassen bleiben. Auch auf dem übrigen katholischen, speciell äbtischen Gebiete kam bis 1798 nichts bemerkenswerthes vor. Die vielen zur Reformation übergegangenen Unterthanen in der Landschaft hatte zwar das Kloster mit Gewalt wieder in die alte Kirche zurückgebracht; aber weder die Benedictiner noch die Franziscaner, Dominicaner

und Kapuziner hatten sich mit dem eigentlichen Unterricht der Jugend sehr beeilt, so eifrig auch da und dort die Kinder mit dem Katechismus bekannt oder in den kirchlichen Uebungen geschickt gemacht wurden. Das höhere Unterrichtswesen der Geistlichkeit vollends hatte sich nur wenig gekräftigt. Mußten doch die jungen Benedictiner S. Gallens sich in Ingolstadt, Dillingen, Salzburg oder Freiburg und Luzern von den Jesuiten schulen lassen. So stund das gesammte katholische Schulwesen des jetzigen Cantons auf den schwächsten Füßen. Endlich im 18. Jahrhundert errichtete der väterlich gesinnte Fürstabt Beda, der die allgemeine Unwissenheit des Volkes nicht länger dulden konnte, Normalschulen und zwar in Rorschach, S. Fiden, Gossau, Wyl und andern Orten. Aber die Mehrzahl der Geistlichen innerhalb und außerhalb der Klöster trat nicht auf seine Seite; im Gegentheil sie verdächtigten das Unternehmen als das eines Josephiners und Freidenkers, wiegelten das Volk durch „bethörende Lügen“ gegen diese „protestantische“ Neuerung auf und mahnten sogar von den Kanzeln herab, doch ja bei den alten Schulen zu bleiben. Dies geschah 1783. Als sich aber das von seinen Beichtvätern gegängelte Volk sogar zu Thätlichkeiten hinreißen ließ, als sogar das fürstäbtliche Mandat gegen den Schultumult nichts ausrichtete, gab Beda die neuen Schulen auf. Selbst gegen seinen neuen Katechismus erhob sich die feindselige Geistlichkeit, die durchaus in der alten Weise den dürftigen Jugendunterricht forttreiben wollte; und doch unterschied sich dieser Katechismns von dem alten nur durch eine faßlichere Sprache und leichtere Darstellung. Auch das evangelische Volksschulwesen, besonders in Toggenburg und im Rheinthal, sah um diese Zeit jämmerlich aus.

b) Von 1798—1831. Die neue Zeit für die Schulen brach hier mit dem Jahr 1800 an. Dasselbe brachte für den Canton Sentis, der S. Gallen und Appenzell in sich faßte, den Stapferschen Erziehungsrath und zwar einen für beide Confessionen gemeinsamen. Männer wie der katholische Pfarrer Blattmann, der evangelische Pfarrer Steinmüller, der Geschichtsschreiber Hartmann u. a. ließen es zwar, die Erziehungsräthe vieler alten Cantone übertreffend, und der s. gallischen Geistlichkeit zum Erstaunen, an Eifer und Ausdauer nicht fehlen, um das gesammte Volksschulwesen aus seinem größtentheils erbärmlichen Zustande herauszuziehen. Aber hier wurden sie durch Lauheit, dort durch Mistrauen, überall durch die Ungunst der erregten Zeit auf jedem ihrer Schritte gehemmt. Als jedoch durch die Mediationsacte 1803 der jetzige Canton S. Gallen zu Stande kam, nahm die neue Regierung sogleich das Erziehungswesen als staatliche Angelegenheit zu handen und richtete eine paritätische Leitung desselben ein. Bald brach dieser neue Geist im Volke sich weiter Bahn: das tausendjährige Benedictinerstift wurde vollends zu den Todten gelegt, sein großes Vermögen vom Staate eingezogen und zum Theil für das katholische Unterrichtswesen nutzbringend gemacht. Dem gemeinsamen Erziehungsrath, vom Staate mit Mitgliedern aus allen Bezirken beschickt, lag glücklicherweise seine Aufgabe sehr am Herzen. Die Räthe besorgten selber das Inspectorat in ihren Bezirken, Lehrerconferenzen wurden eingerichtet, Gemeindeschulräthe aufgestellt, die Unterrichtszeit der Volksschule verlängert, kurz, man suchte die Schulen kräftig zu heben, aber vornehmlich auch die Lehrer. Hatte noch wenige Jahre zuvor der Schulmeister am Neujahr vor jeglichem Hause seiner Gemeinde einen Wunsch zu singen, weil Almosen seinen elenden Lohn erhöhen mußten, hatte er von jedem Schüler seinen wöchentlichen Schulbatzen oder Schulgroschen selber einzufordern und die ausgebliebenen Tage sich abziehen zu lassen, auch jährlich um Erhaltung auf seiner Stelle in öffentlicher Kirchgemeine zu bitten, so hob die Staatsbehörde nun diese und andere üblen Gewohnheiten auf, setzte für 5 Monate Alltagsschule und die übrige Zeit Repetirschule ein Minimum von 145 Fr. 85 C. fest, enthob den Lehrer während der Schulhaltezeit aller Frohn- und Militärdienste u. s. w. Ihr Eifer gefiel jedoch nicht allen Leuten, rief sogar die s. gallischen Anhänger Roms zur Gegenwehr auf, und die Machtfrage trat mit einemmal wieder mit ihrem ganzen Gewicht unter dem Klerus auf. Die katholische Schule dürfe nicht aus der Hand der Kirche genommen, am wenigsten von

der evangelischen mitfortgezogen werden. Die paritätische Schulbehörde lahm zu legen, im Canton durchweg confessionelle Trennung herbeizuführen, das katholische Schulwesen beim Klerus in Sicherheit zu bringen und mit dem beträchtlichen „katholischen Vermögen" den kirchlichen Einfluß geltend zu machen, das waren die Ziele, nach welchen die s. gallischen Ultramontanen von nun zu streben hatten. Als daher die Regierung 1808 die Errichtung eines gemeinsamen Cantonallyceums beantragte, sorgten sie bestens dafür, daß es nicht durchgebracht werden konnte. Dagegen riefen sie 1809 ein katholisches Gymnasium ins Leben, 1813 den katholischen Administrationsrath, die Cantonsverfassung von 1814 endlich brachte vollständige Trennung des Schulwesens nach den beiden Confessionen, so jedoch, daß dem Staate die Oberaufsicht vorbehalten blieb. Nunmehr erhielt das katholische Gymnasium den Zuschnitt eines geistlichen Seminars, die aufkeimende Denkschule im Volksunterricht wurde beseitigt und die klerikale Leitung allmählich so wirksam, daß das Schulwesen der Katholiken, obschon durch reichlichere öffentliche Mittel getragen, im Laufe der Restaurationszeit von dem der Evangelischen immer mehr in den Schatten gestellt wurde.

c) Von 1831—1867. Der Sieg der Demokratie über die alten Parteien versäumte nicht, auch in S. Gallen eine Neugestaltung des Schulwesens herbeizuführen. Die getrennten Verwaltungen zwar ließ man weislich fortbestehen, aber innerhalb derselben sorgten die Führer der neuen Richtung mit größter Anstrengung für Hebung des Schulwesens. Zunächst widmeten Hungerbühler, Weber, Henne und die andern Mitglieder des katholischen Erziehungsraths von 1833 ihre Einsicht und Thatkraft dem Gymnasium. Aber nachdem daraus der römische Geist vertrieben war und Dr. Federer, ein hochgebildeter Geistlicher, die Leitung übernommen hatte, organisirten sie 1834 auch das übrige Schulwesen in liberalem Sinne. Alle Schulen wurden visitirt und die Primarschulfonds durch Verabreichung von 250,000 fl. aus dem katholischen Vermögen gegründet oder gemehrt. Dadurch wollte man alle Schulen unentgeltlich und dann obligatorisch machen, aber besonders auch für bessere Löhne bessere Kräfte in den Schulstand ziehen. Je förderlicher sich indeß diese Mittel anließen, desto rühriger zeigten sich auch wieder die rückwärtsdrängenden Ultramontanen an ihrem Werke; und hatten bisher alle liberalen Maßregeln der ultramontanen Minderheit in den Räthen abgerungen werden müßen, so hofften sie dieselbe durch die nächsten Volkswahlen geradezu gänzlich vereiteln zu können. Zu dem Ende benützten sie die Fehler der herrschenden Liberalen, besonders den Fortschrittseifer mancher Lehrer, der zum überstürzenden heftigen Radicalismus wurde, desgleichen das Auftreten des katholischen Erziehungsraths zu Gunsten eines paritätischen Lehrerseminars, geflissentlich dazu, der großen Masse die drohende Religionsgefahr wirksam vorzustellen. So gewannen die Ultramontanen 1839 in der That eine gewichtige Mehrheit, übernahmen sofort die Regierung und führten unverweilt Schlag um Schlag gegen die seit 7 Jahren bestehende freisinnige Schulorganisation. Das katholische Schulinspectorat wurde aufgehoben, der Eifer für den Primarunterricht gedämpft, der Erziehungsrath 1841 aus 5 Priestern und 2 Laien zusammengesetzt und „die Metropolis des Unglaubens, der Akatholicität", das katholische Gymnasium, von Grund aus umgewandelt. Vorberg, Henne, Hattemer wurden gleich bösen Geistern ausgetrieben, der edle Rector Federer jedoch noch einige Jahre geschont. Mit dem Geiste wissenschaftlichen Strebens, welches die Anstalt in den Augen der Schweiz so hochgestellt hatte, gieng es nun rasch zu Ende; freilich auch mit dem Andrange der Schüler. Die wenigeren konnten aber um so untadeliger in klerikalem Sinne erzogen werden, um dereinst brauchbare Werkzeuge der Partei abzugeben; die confessionellen Kämpfe sollten nämlich den Canton und sein Schulwesen noch lange nicht zur friedlichen Ausgestaltung kommen lassen. In den andern Schulen gieng es jedoch nicht so leicht und so rasch rückwärts, als die Partei gehofft. Es zeigte sich, daß die neue Volksschule hier, wie in Zürich, durch die Liberalen zu sicher auch beim Volke fundamentirt worden war und daß es jedenfalls unmöglich wurde, grundstürzend zu verfahren. Im katholischen Volke S. Gallens selbst war in der That einiger Sinn

für bessere Schulen erwacht und man hatte die Tüchtigkeit der jüngeren Lehrer schätzen gelernt. Obschon nun 1847 auch noch das s. gallische Bisthum errichtet und darin im Nordosten der Schweiz ein neuer Mittelpunct für die ultramontanen Bestrebungen gewonnen wurde, so mußte doch von tiefer einschneidenden Aenderungen auf dem Boden der Volksschule Umgang genommen werden. Aber auch die liberale Partei blieb jetzt den herrschenden Klerikalen stets auf den Fersen und gab ihr Streben, das Schulwesen wieder unter die paritätische Oberleitung des Staats zu bringen, ebenfalls nicht auf. 1855 fielen die Wahlen in die Räthe ganz zu Gunsten der Liberalen aus und da nun auch die politische Bildung des Volkes Fortschritte gemacht hatte, so wurde den 16. Juni desselben Jahrs, trotz der Bemühungen der Bischöflichen, das wichtige confessionelle Gesetz angenommen, das jede der beiden Confessionen in Kirche und Schule autonom erklärt, dem Staate jedoch die Ueberwachung und Genehmigung vorbehält und auch die Gründung gemeinsamer Lehranstalten gestattet. Diese schöne Versöhnungsthat, die Grundlage für weitere Verständigung, bahnte den Liberalen sogleich den Weg zur Erreichung eines längst ersehnten Zieles, einer gemeinsamen paritätischen Cantonsschule, und schon im Nov. 1856 eröffnete man dieselbe, nach Abwehr aller Gegenbemühungen des Bischofs, der Landkapitel und all jener Leute, denen die priesterlichen Interessen immer noch höher standen als die Versöhnung des Landes. Das Gymnasium zählte beim Beginne des Schuljahrs unter seinen 57 Schülern 38 katholische, die Industrieschule unter 101 deren 50 und das Schullehrerseminar unter 39 deren 30. Ein neues Schulleben fieng wieder an und in gehobener brüderlicher Stimmung feierten die Katholiken mit den Reformirten, die Bürger mit den Niedergelassenen 1857 das gemeinsame Jugendfest in S. Gallen. Die Ultramontanen setzten aber ihre Angriffe fort und in der Schrift: „Die Lage der katholischen Kirche unter der Herrschaft des Staatskirchenrechts“ verlangte der Bischof vom Großen Rath geradezu Revision des confessionellen Gesetzes, Aufhebung aller gemischten Schul- und Lehranstalten. Zunächst wies die Regierung das Begehren ab, da es sich um Schulen für reifere Zöglinge handle und kein wirkliches Recht der Kirche geschmälert werde; und als die Eiferer im Mai 1859 nach ihrem Wahlsieg die Uebereinkunft lösen wollten, welche 1856 der katholische Administrationsrath, der evangelische Cantonserziehungsrath und die Erziehungsbehörden der Stadt S. Gallen wegen der Cantonsschule geschlossen, gelang ihnen auch das nicht. Nun suchte man auf dem Wege einer Verfassungsrevision dem Staate das Erziehungswesen zu entziehen und es den Confessionen ganz anheimzugeben. Dann hätte allerdings die katholische Kirche ganz frei schalten können und von etwaigen höheren Bildungsanstalten des Staates nichts befürchten müßen; das Volk aber sah mehr und mehr den Vorspiegelungen auf den Grund, ahnte die ihm drohende Umstrickung durch die einseitige Herrschaft der Geistlichkeit und verwarf am Pfingstmontag 1860 diesen Verfassungsentwurf. Dafür nahm es im Nov. 1861 mit 27191 Stimmen gegen 984 einen andern an, ein Werk aufrichtiger Verständigung und brüderlicher Verträglichkeit, das der fast 30jährigen Entzweiung ein Ziel setzen und besonders auch dem Schulwesen den Frieden bringen soll. Dem Staate wird darin die Aufsicht, Leitung und Hebung des öffentlichen Erziehungswesens, sowie die Errichtung einer höheren Cantonallehranstalt aufgetragen, die Primar- und Realschulen bestehen confessionell fort, die Wahl des paritätischen Erziehungsrathes kommt der Regierung zu, die der Religionslehrer den kirchlichen Behörden. Ein Erziehungsdepartement trat ins Leben und am 8. Mai 1862 erschien ein Gesetz über das Erziehungswesen. Es ist selbstverständlich, daß in diesem langen Kampf, den die liberalen Katholiken mit den römischgesinnten um den Besitz der Schule geführt, die innere Entwicklung derselben unter dem ewigen Hin- und Herzerren zwischen den politischen Parteien viel gelitten hat. Doch können wir diese Störungen hier nicht im einzelnen zur Sprache bringen, so wie wir auch in Bezug auf das evangelische Schulwesen von 1831—1862 nur sagen können, daß es, glücklicherweise Parteikämpfen fremd, einer ruhigen Fortentwicklung sich erfreute.

II. Gegenwärtiger Stand. 1) Behörden. Der Regierungsrath hat die Oberleitung, gebraucht aber den von ihm gewählten Erziehungsrath als Vollziehungsorgan. Derselbe besteht aus 1 Regierungsrath als Vorsitzendem, 6 katholischen und 5 evangelischen Mitgliedern. Den 15 Verwaltungsbezirken entsprechend sind ebensoviele Schulbezirke vorhanden, deren Primar- und Secundarschulen die Bezirksschulräthe, Collegien von 3—5 Mitgliedern, vorgesetzt sind. Unter den 63 Mitgliedern des Jahres 1867 zählte man 25 Geistliche und 13 ehemalige Lehrer. Sonst giebt es noch Ortsschulräthe und Realschulräthe. Während jene nicht selten ihrem Amte theils nicht gewachsen, theils nicht zugethan sind, wird dem Eifer und der Thätigkeit der letzteren reiche Anerkennung gezollt. 2) Die Schulen. a) Die Primarschule ist fast ausnahmslos confessionell, was der Sache und den thatsächlichen Verhältnissen am besten entspricht. Als Alltagsschule geht sie vom 6.—13., als Ergänzungsschule bis zum vollendeten 15. Jahr. Jene ist, den sehr ungleichen Bedürfnissen entsprechend, entweder Jahrschule oder ³/₄- oder ½-, oder theilweise, oder Halbtags- oder getheilte Jahrschule. Sie unterscheidet 7 Jahrescurse, die am einen Orte alle gleichzeitig, an anderen in Abtheilungen unterrichtet werden, so jedoch, daß der niedrigste gesetzlich 18, der höchste 27 Wochenstunden erhält. Religion, Deutsch, Rechnen und Singen kommen in allen 7 Cursen vor, Zeichnen, Formenlehre und Realien nur in den oberen und nur in diesen Fächern lassen die Leistungen noch ziemlich viel zu wünschen. Die Ergänzungsschule mit ihren 2 halben Tagen in der Woche taugt wie fast überall so auch hier selten etwas und es bleibt dabei, daß der zu frühe Austritt aus der Alltagsschule höchst beklagenswerth ist. Soll der Volksbildung in Wahrheit aufgeholfen werden, so muß S. Gallen wie Zürich, Basel u. a. diese brennende Frage im Sinne einer Verlängerung der Alltagsschule lösen. Die Arbeitsschule, (nicht selten noch stiefmütterlich behandelt, woher auch der Mangel an tüchtigen Lehrkräften,) muß bis ins 15. Jahr besucht werden und wöchentlich mindestens ½ Tag dauern. b) Die Realschulen, erweiterte Primarschulen mit Französisch, nehmen mit dem 12. Jahre auf, sind meistens 2cursig, mit 29—35 Wochenstunden und muthen durchweg der Kraft eines Lehrers zu viel zu. Nicht selten wird zudem mit den Lehrfächern experimentirt, der Lehrplan überschritten, oder die Schwierigkeit eines guten Realunterrichts verkannt. c) Die Cantonsschule besteht aus dem Gymnasium und der Industrieschule. Jenes, an den 6. Curs der Primarschule anschließend, zählt 7 Classen, ist tüchtig geleitet, mit Lehrkräften reich ausgestattet und fördert gediegene humanistische Bildung, so daß es mit Zürich sich wohl vergleichen darf. Zu bemerken ist, daß es in Cl. I das Latein, in II das Französische und in III das Griechische beginnt sowie daß Zeichnen, Singen, Turnen und Waffenübungen durch alle Classen gehen. Die Industrieschule, den vollständigen Besuch einer Realschule voraussetzend, gliedert sich in eine technische Abtheilung mit 4, und eine Handelsabtheilung mit 3 Jahrescursen. Von fremden Sprachen treibt jene außer Französisch noch Englisch und Italienisch, diese sogar noch Spanisch. Rühmliche Erwähnung verdient es, daß die Cantonsschüler eine Krankenkasse haben, um erkrankten ärmeren Mitschülern Unterstützung zu reichen. Dieselbe besaß 1867 4950 Fr.

3) Die Lehrer. Seit 1864 werden sie auf Mariaberg bei Rorschach, wohl dem schönstgelegenen schweizerischen Seminar, gebildet. Diese Unterrichts- und Erziehungsanstalt, unter einer besonderen Aufsichtscommission stehend, fordert vom Eintretenden die Kenntnisse einer zweicursigen Realschule und gewährt in ihren 3 Cursen die weiter erforderliche allgemein wissenschaftliche, aber vornehmlich die praktische Berufsbildung, weshalb auch Uebungen in der Musterschule und im landwirthschaftlichen Betrieb auftreten. Das Seminar, das mit Recht sehr entschieden am Convictsystem festhält, wird wegen seiner Tüchtigkeit von andern Cantonen vielfach benützt. Auch seine Wiederholungscurse gelten als sehr nützlich. Der Primarlehrer wird anstellungsfähig, wenn er sich durch eine Staatsprüfung das Wahlfähigkeitszeugnis erworben hat. Die Schulgemeinde oder wohl auch der Schulrath erwählen ihn. Seine Verpflichtung

lautet auf 33 Wochenstunden. Er kann nicht Mitglied des Schulraths sein, ist aber beizuziehen, wenn Fragen des Unterrichts und des inneren Organismus der Schule zur Behandlung kommen. Er kann ferner von der Gemeinde abberufen werden, wenn ein von der Erziehungsbehörde angeordneter Vermittlungsversuch erfolglos geblieben ist. Zu dieser dunklen Stelle kommt noch die andre, die ungenügende ökonomische Stellung der Primarlehrer. Für die Ausbildung zum Reallehrer ist seit 1867 an der Cantonsschule in geeigneter Weise Vorkehrung getroffen. Die zu diesem Zwecke erforderlichen Hauptfächer sind Deutsch, Französisch und Mathematik; in zweiter Linie Naturwissenschaften und Zeichnen. Zur wissenschaftlichen und pädagogischen Fortbildung der Lehrer eines Bezirks verlangt das Gesetz jährlich 8—10 Specialconferenzen. Diese erstatten Bericht an die Bezirksconferenzen, die jährlich zweimal stattfinden und zu der alle Primar- und Reallehrer des Bezirks verpflichtet sind. Diese wählen die Abgeordneten an die Cantonalconferenz, die alle zwei Jahre einmal zusammentritt, eine Abordnung des Erziehungsrathes bei sich sieht und alle wichtigen Schulfragen berathet und begutachtet, eine Organisation, die dem Conferenzwesen des Cantons zu neuer Regsamkeit verholfen hat. — Ordenslehrschwestern, durch die Schulordnung von der öffentlichen Primarschule ausgeschlossen, dürfen seit Februar 1867 nicht mehr angestellt werden.

4) Statistische Angaben. Im Jahr 1867 zählte man im Canton bei 181000 Einwohnern und einer Volksdichtigkeit von 5175 405 Primarschulen, davon 36 Procent ½Jahrschulen, besucht von 23055 Alltags- und 3997 Ergänzungsschülern. In den Arbeitsschulen waren 8381 Schülerinnen. Das Minimum des Lehrereinkommens beträgt seit 1863 an der Halbjahrschule 400 Fr., an der Jahresschule 800, an vielen Orten noch freie Wohnung; 1867 genoßen aber 109 Schulstellen einen höheren directen Gehalt als das Gesetz vorschrieb. Jahresbeitrag des Staats an die Lehrerbesoldungen 20,000 Fr. — In die katholische Lehrerpensionskasse giebt der Staat jährlich 1500 Fr., in die evangelische 1000 Fr.; das Vermögen der letzteren betrug 1866 54500 Fr., das der ersteren 34579 Fr. Directe Primarschulfonds im J. 1867 4'465597 Fr. Im nämlichen Jahre bestanden 30 Realschulen, (darunter 2 für Mädchen und von Klosterfrauen gehalten) mit 962 Knaben und 361 Mädchen und ungefähr 65 Hauptlehrerstellen. (Verhältnis der männlichen Lehrkräfte zu den weiblichen = 4:1.) Die 28 für Knaben kosteten 172560 Fr. Von den Reallehrergehalten waren 3 unter 1600 Fr., nur 6 betrugen 1600, alle übrigen mehr; daher gegenwärtig viel Andrang von Candidaten. Jahresbeitrag des Staats 9000 Fr. Die Realschulfonds, Eigenthum der Gemeinden oder von Privatvereinen, 2'399904 Fr. Die Cantonsschule zählte 95 Gymnasiasten, 66 Schüler in der technischen und 65 in der Handelsabtheilung. Die Professoren geben 20—25 Wochenstunden und genießen 2600—3000 Fr. Einkommen. Die Kosten der Anstalt beliefen sich auf 84800 Fr. Im Seminar waren 36 katholische und 25 evangelische Zöglinge, darunter 48 mit Stipendien im Betrag von 8000 Fr. Die Gesammtausgaben kamen auf 38900 Fr. Für das ganze öffentliche Schul- und Erziehungswesen wurden 1867 im Canton ausgegeben von

a) den Primarschulgemeinden	540,900 Fr.,	darunter	327,940 Fr.	Lehrergehalte;
b) den Realschulgemeinden	172,560 Fr.,	„	118,240 Fr.	„
c) dem Staate	193,640 Fr.,	„	84,200 Fr.	„

Gesammtausgaben: 907,100 Fr., darunter 530,380 Fr. Lehrergehalte.

18) **Graubünden.** Quellen: Bündnerisches Monatsblatt 1862 (Bericht von Largiadèr). Geschichte der bündnerischen evangelischen Cantonsschule in 2 Programmen von Prof. Kaiser. 1858. 1861.

I. Aus dem früheren Erziehungswesen. Die Hindernisse einer gedeihlichen Schulentwicklung, welche bei den Bergcantonen der Urschweiz sich geltend machen, treten hier alle auch auf: abgeschlossene Lage, erschwerter materieller und geistiger Verkehr, engbegrenzter Gesichtskreis, seltene Anschauung anders gestalteter Lebensverhältnisse, sehr

beschränkter Feldbau, geringe Vermögensverhältnisse, kleine Dorfschaften, vielfach zerstreute Wohnplätze und fast volle politische Souveränetät der Gemeinden. Aber zu diesen Hemmnissen der Bodengestaltung und der staatlichen Formirung kommen in diesem großen Canton noch zwei zum mindesten ebenso gewichtige aus der Sprache und der Confession der Einwohner. Neben Deutsch und Italienisch wird auch romanisch gesprochen, und zwar in zwei wesentlich verschiedenen Dialekten, so daß die Beschaffung gemeinsamer Lehrmittel überaus schwierig ist, abgesehen von der Religionsmischung, die in der bündnerischen Bevölkerung auf 5 Reformirte 4 Katholiken kommen läßt. Das Zusammenwirken all dieser ungünstigen Verhältnisse erklärt es nun hinlänglich, warum es sogar zu Anfang des 19. Jahrhunderts hier noch sehr traurig mit dem Schulwesen bestellt war, und zwar nicht bloß mit dem niederen. Da die Verfassung auch der obersten Behörde des Landes nicht das Recht gab, den Gemeinden die Errichtung von Schulen aufzuerlegen, so geschah von Staats wie von Gemeinde wegen hiefür nichts. Um so höher sind deshalb die Verdienste jener zwei patriotischen Männer anzuschlagen, des Ulysses von Salis-Marschlins und des Pfarrers Martin Planta, welche 1761 ihr Philanthropin (erst in Haldenstein, dann in Marschlins, s. d. Art.) gründeten, das eines weitverbreiteten Rufes genoß, aber freilich 1777, bald nach Plantas Tode, wieder einging. Ein späteres Institut in Reichenau erlag im J. 1798 der Ungunst der Zeiten. Schon früher war die lateinische Schule der Stadt Chur, wohl seit Aufhebung der Klöster bestehend, zu Ende gegangen und hatte man somit nur noch das Collegium philosophicum, das in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts von Dr. Abys in Chur gestiftet und für beide Confessionen bestimmt worden war. Wie mangelhaft nun auch zu Ende des 18. Jahrhunderts die Einrichtung dieser Anstalt war, die eigentlich angehenden Theologen die nothdürftige Bildung zu geben pflegte, so muß man doch anerkennen, daß sie jedenfalls zu dieser Zeit das Beste und Meiste für höhere Bildung im Lande that. Das Bedürfnis weiterer und besserer Schulen wurde aber allmählich ein schreiendes und schon 1794 unter dem Lärme des Kriegs und im Sturme der Parteiung empfahl die Standesversammlung eine allgemeine Landesschule einzurichten. Als die Ruhe wieder gewonnen war und so viel Zerrüttung und Verwilderung zu Tage trat, kam es aufs lebendigste zum Bewußtsein, daß dem Canton vor allem Bildung des Volks noth thue und diese Wohlthat dem heranwachsenden Geschlechte nicht länger vorenthalten werden könne. 1803 wurde daher von Prof. Peter Saluz ein Vorschlag zu einem Gymnasium ausgearbeitet und, obschon das corpus catholicum das Unternehmen gerne verschoben hätte und 1804 schließlich erklärte, auf Befehl der geistlichen Oberen an keiner gemeinsamen Schule theilnehmen zu dürfen, solches den 1. Mai 1804 mit 27 Schülern eröffnet. Die Realien und neueren Sprachen fanden darin große Berücksichtigung, und auch auf Ausbildung von tüchtigen Schullehrern richtete man sein Augenmerk. Die Stifter, ersten Directoren und hochverdienten Wohlthäter dieser „evangelischen Cantonsschule“ waren, neben Peter Saluz, der Arzt Dr. M. Rascher und J. U. v. Salis-Seewis. Aus den 2 anfänglichen Classen wurden bald mehr, ebenso konnten 1810 die Schüler nach ihren Studienbedürfnissen in 3 Abtheilungen gebracht werden, 1811 kam ein eigenes Gebäude zu Stande, 1814 übernahm Prof. Holb, ein Schüler F. A. Wolfs und eine ebenso kräftige als anziehende Persönlichkeit, die Direction, und von da an bis 1819 besorgte J. C. von Orelli, der vormalige reformirte Pfarrer in Bergamo, den italienischen Unterricht, jener Mann, der mit seinem durchaus idealen Wesen die Jugend unwiderstehlich an sich zu fesseln pflegte. 1820 hatte die Anstalt die ersten Lehramtszöglinge, 1823 erschien der erste Theil der Cantonsschulordnung später die der Stipendien. So blieb die Cantonsschule bis 1830 Gymnasium, Realschule und Seminar, hatte nur langsam reichlichere Geldunterstützungen zu genießen, stand aber doch immer in gesegneter Wirksamkeit. Von da an wurde zwar emsiger an ihrer inneren Ausgestaltung gearbeitet, doch trat immer wieder die altbeliebte Weise auf, statt systematisch zu organisiren, jedem sich gerade zeigenden Bedürfnisse vereinzelt zu entsprechen.

1838 trat ein Erziehungsrath, oder eigentlich 3 Schulbehörden, ins Leben, leider mit sehr wenig Vollmachten; 1844 aber eine beiden Confessionen gemeinsame Erziehungsbehörde, natürlich nur für die wissenschaftliche und bürgerliche Erziehung; von da an jedoch erfolgten erneute Anläufe in der evangelischen Cantonsschule, die Anstalt in ihren 3 Bestandtheilen zeitgemäß zu reformiren. Diese Reform wurde 1846 nach 42jährigem Bestehen vollzogen.

Werfen wir nun auch einen Blick auf die katholische Cantonsschule. So hieß man nämlich die lateinische Schule, welche das corpus catholicum 1807 mit dem bischöflichen Priesterseminar in S. Luzi bei Chur verbunden hatte. 1811 schon nahm der dazugehörige Schulrath seine Entlassung, weil es ihm vom bischöflichen Ordinariat aus unmöglich gemacht wurde, die Schule für das katholische Bünden zweckmäßig einzurichten. Es sollte nach des Schulraths Ansicht eine Schule der Katholiken Bündens sein, nach des Bischofs Ansicht „seine Schule für die Katholiken," d. h. die fürstbischöfliche Seminardirection bildete die katholische Cantonsschule in S. Luzi mit Entschiedenheit im Sinne eines Knabenseminars aus. Die katholischen Stände erhoben zahllose Vorstellungen, Beschwerden und Bitten, jedoch ohne Berücksichtigung oder Nachgiebigkeit zu vermerken. So verharrten sie in bewundernswerther Geduld, bis solche 1832 brach und die Gemeinden die Errichtung einer katholischen Cantonsschule im Benedictinerkloster Dissentis beschlossen. Trotz aller Schwierigkeiten von Seiten der Landesgeistlichkeit kam sie zu Stande und blühte unter der tüchtigen Leitung des Abtes in ihren 4 Abtheilungen (Vorbereitungsclasse, Gymnasium, Realschule, Schullehrerseminar) sichtlich auf. Aber eben wegen ihrer Beliebtheit beim katholischen Volke und weil sie dort im Sinne der katholischen Standeshäupter organisirt worden war, wurde von klerikaler Seite fortwährend an ihrer Zurückverlegung nach S. Luzi gearbeitet und vom Bischof mit dem katholischen Großen Rath eine Convention in diesem Sinne geschlossen. Nachdem sie 1842 wirklich wieder in S. Luzi eingerichtet war, erklärte jedoch der Bischof, die Anstalt entbehre seiner Gutheißung und des kirchlichen Charakters, wenn sie nicht eine bischöfliche werde; sie müße unter dem entscheidenden geistlichen Einflusse stehen, die Professoren lauter Geistliche sein, die im Convicte wohnen und nicht über 600 fl. Gehalt haben. Dies alles müße er verlangen vermöge seiner oberhirtlichen Pflichten und Befugnisse und der allgemeinen kanonischen Rechte. 1844 antwortete man darauf mit einem gemeinsamen, paritätischen Erziehungsrath, aber die katholische Cantonsschule schwebte doch in bedrängtester Lage zwischen Bischof und Staatsregierung. So hatte also das arme Land die Kosten für 2 Cantonsschulen zu tragen und doch hatten beide so viele gemeinschaftliche Bedürfnisse und sollten schon die Schüler beider Confession als Glieder eines und desselben Volkes sich vertragen lernen! Je mehr indessen der Grundsatz weiter durchdrang, der den gemeinschaftlichen Erziehungsrath ins Leben geboren hatte, daß die Schule nämlich Staatssache sei, und je hartnäckiger die katholische Geistlichkeit die ausschließliche Leitung der Volkserziehung festzuhalten strebte, desto entschiedener wollte der Staat seine Pflicht thun. Da zudem erklärt wurde, die höhere Geistlichkeit werde die getrennte katholische Cantonsschule dem Volke nie empfehlen, so lange sie unter einem paritätischen Erziehungsrathe stehe, und daraus aufs neue zu entnehmen war, wie sie überhaupt jeder Schule feind sei, die nicht unter ausschließlich geistlicher Führung stehe, so beschloß der Große Rath im Juni 1850 geradezu die Vereinigung beider Cantonsschulen. Der Bischof protestirte dagegen und rieth eifrigst vom Besuch der neuen Anstalt ab, ließ auch einen Hirtenbrief von allen Kanzeln ablesen, und errichtete sofort in Dissentis eine „rein katholische gute Schule" mit bester Unterstützung für ärmere fähige Jünglinge.

Kämpfte wegen der höheren Schulen die Regierung Graubündens mit der Kirche, so handelte es sich wegen der niederen Schulen um einen Kampf gegen die Souveränetät der Gemeinde. Zu Anfang des gegenwärtigen Jahrhunderts gab es noch keine bündnerische Volksschule, sondern nur vereinzelte Anstalten der Art in etlichen Gegenden, und auch diese waren

nicht durch die Behörden ins Leben gerufen, sondern wie z. B. in Basel und Glarus durch Privatvereine. Die Regierung wollte um 1816 für die Verbesserung der Landschulen thätig sein, aber von katholischer Seite wurde auch im Elementarunterricht jedes Zusammenwirken mit den Evangelischen abgelehnt. Der evangelische Schulrath gieng nun allein ans Werk und bildete an der evangelischen Cantonsschule seine „Schulmeisterschule" aus, legte auch den Landgeistlichen ans Herz, der Volksschule sich entschieden und mit Rath und That zu widmen. Diese gieng gern darauf ein und die evangelische Synode zu Thusis stiftete zu dem Ende im Juni 1827 den evangelischen Schulverein, um durch gegenseitige Anregung und Hülfeleistung dem darniederliegenden Schulwesen aufzuhelfen. Ueber den ganzen reformirten Theil sich ausdehnend zählte er bald über 300 Mitglieder, weckte den Sinn für die Volksschule, schaffte zweckmäßige Schulbücher an, half den schlimmen Schullocalen auf u. s. w. Von 1833 an erhielt er aus der Standeskasse jährlich 500 fl., von 1838—1841 jährlich 1000 fl. 1832 trat der katholische Schulverein in derselben Weise auf, entdeckte aber gleichfalls den Hauptschaden in dem großen Mangel an tüchtigen Schullehrern. Der cantonale Erziehungsrath, 1838 entstanden, sollte sich zwar „mit der Hebung sämmtlicher Volksschulen befassen," hatte aber keine Macht und kein Geld. Erst der gemeinsame Erziehungsrath von 1843 gelangte auf diesem Felde zu einiger Bedeutung. Später konnte auch durch das Seminar reichlicher ausgesät werden und während 1829 mehr als 50 Gemeinden gar keinen Schulfonds besaßen, zählte man 1860 unter 805 Schulgemeinden nur noch 2 oder 3 solche. Der Schulbesuch wurde im letzten Jahrzehent geregelter, Schulhäuser und weibliche Arbeitsschulen entstanden in erheblicher Anzahl. Gleichwohl ist die katholische Volksschule Bündens heutigen Tages noch nicht besser als die der Urcantone, ja die ganze bündnerische Volksschule wird zurückbleiben, wenn das Minimum einer Lehrerbesoldung in manchen Gemeinden nicht einmal gereicht werden will. Der Staat scheint jedenfalls der Kirche gegenüber mehr zu erreichen als bei diesen Gemeinden.

II. Gegenwärtige Verhältnisse. 1) Die Behörden. Der Erziehungsrath besteht aus 3 evangelischen und 2 katholischen Mitgliedern und überwacht das gesammte öffentliche und private Bildungswesen. Durch Schulinspectoren wird er vom Gange des Schulwesens unterrichtet. Im Gemeindeschulrath hat der Ortspfarrer Sitz und Stimme. 2) Die Schulen. a) Die Primarschule nimmt die 7jährigen Kinder auf, unterrichtet in den gewöhnlichen Volksschulfächern, doch meistens nur 5 Monate des Jahrs, und entläßt die Schüler nach zurückgelegtem 14. Jahre. Allmählich wird der Unterricht in manchen Fächern mehr methodisch, doch soll im Misoxer und Calankathal noch gar nichts davon zu verspüren sein. Secundarschulen konnten noch keine errichtet werden, vornehmlich auch, weil die Secundarlehrergehalte nicht flüssig würden. Einstweilen hat man von Staatswegen 1862 im Kloster zu Dissentis eine gegründet. b) Die Cantonsschule umfaßt das Gymnasium mit Cl. I—VII, die Realschule mit I—V und das Lehrerseminar mit II—V. In einem großen Theil der Fächer erhalten die Schüler derselben Classen der 3 Abtheilungen gemeinschaftlichen Unterricht. Von weiteren Schulen sind zu erwähnen: die Anstalt in Schiers, unter der vortrefflichen Leitung des Decan Allemann stehend, welche Gymnasium, Realschule und Seminar in sich vereinigt, und halb Privatsache ist; die Kreisschule in Maienfeld, eine gehobene Volksschule mit Realien und Zeichnen, und Gemeindeschöpfung, endlich das Collegio di S. Anna in Roveredo, eine von einer dortigen Stiftung unterhaltene Latein- und Realschule. 3) Die Lehrer. Mit dem vollendeten 14. Jahr nimmt das Seminar in Chur auf und führt seine Zöglinge, sehr viele mit Stipendien, 3½ Jahre hindurch in der Weise, daß dieselben den Unterricht in der Realschule genießen, daneben aber noch ihre weitere wissenschaftliche und berufliche Ausbildung erhalten. Die Anstalt ist also eine unselbständige und kann auch als solche ihrer besonderen Aufgabe nicht ganz leben. Sie hat einen Convict, eine Uebungsschule und Repetircurse für angestellte Lehrer. Neben dieser Staatsanstalt ist die private von Schiers zu erwähnen. Stipendiengenuß

verpflichtet zu 8—10jährigem Gemeindeschuldienst im Canton. Lehrer, welche auf Staatsbeiträge zu den Besoldungen Anspruch machen wollen, müßen sich einer Prüfung unterziehen, und erhalten dann *Patent* oder doch einen *Admissionsschein*. Im Schuljahr 1861—62 wirkten von 455 Lehrern an Gemeindeschulen 109 admittirte, also der großen Mehrzahl nach sehr schwache Kräfte, und 173 ohne Patent oder Admissionsschein, weil die Gemeinden eben anstellen, wen sie wollen; jedenfalls wird mehr als die Hälfte der bündnerischen Schulen durch Lehrer versehen, die auf diesen Namen keinen Anspruch erheben können. Doch das Schulehalten ist ja nur eine Art Nebenbeschäftigung, und fast die Hälfte der Seminaristen oder der Lehrer überhaupt pflegt den Schuldienst sobald als möglich wieder zu verlassen. Zunächst scheint man nicht durch Verbesserung der Besoldungen, sondern durch Gewinnung von Lehrschwestern und Lehrerinnen helfen zu wollen. 4) *Statistische Angaben.* Graubünden zählte bei einer Bevölkerung von 91000 Einwohnern und einer Dichtigkeit von 706 Seelen (127,3 □Meilen) im Jahre 1864 451 Primarlehrstellen, für 13900 Kinder, so daß durchschnittlich 30—31 Kinder auf 1 Lehrer kommen. 36 Stellen wurden von Lehrerinnen versehen. Die meisten Schulen dauerten von November bis März, eine eigentliche Jahresschule fand sich nur in Chur. Die durchschnittliche *Lehrerbesoldung* betrug noch nicht 10 Fr. in der Woche, in der nämlich Schule gehalten wurde, die *Zulagen des Staats* nicht eingerechnet, die nach den Dienstjahren auf 20—50 Fr. sich belaufen. *Ruhegehalte* kennt man nicht. Die *Schulfonds* der Gemeinden mögen reichlich 1,500000 Fr. ausmachen. An *Mädchenarbeitsschulen*, deren 140—150 bestehen, wurden vom Staat 1700 Fr. Beiträge gereicht. (Für Mädchenbildung bestehen einige Institute, doch sind sie meistens Privatanstalten.) Die *Cantonsschule* zählte 263 Schüler, nämlich 54 im Gymnasium, 140 in der Realschule, 52 im Seminar, 17 in der Präparandenclasse. Ausgaben des *Staats für Seminar*, Musterschule und Stipendien 22300 Fr.; für die *Volksschulen* (Inspection, Lehrmittel, Gehaltszulagen, Prämien an Gemeinden für Schulhausbauten, Fondsvermehrungen u. s. w.) ungefähr 19400 Fr.; für *Arbeitsschulen* a. a. 2100 Fr.; für die Cantonsschule etwa 45000 Fr.; zusammen wohl 90000 Fr.

19) **Aargau.** Quellen: *Darstellung des gesammten Schulwesens* im Canton Aargau. 1834. Die *Cantonsschule zu Aarau*. 1835. Der Canton Aargau von F. H. *Bronner*. 1844. Programm des aargauischen Lehrerseminars in Wettingen von *Director Kettiger*. 1857.

I. *Geschichte des Unterrichtswesens.* Ebenfalls ein paritätischer Canton und noch dazu aus Unterthanenländern zusammengesetzt (das eigentliche *Aargau*, Ergöuw, seit 1415 bernisch; die *Grafschaft Baden* und das *freie Amt* unter den Landvögten von Zürich, Bern, Glarus, stehend; das *Frickthal* bis 1802 östreichisch), aber in einer fruchtbaren Ebene gelegen, welche den Arbeitsgeist entwickelte, und mit einer Hauptstadt versehen, die sich schon frühe durch ihre Bildungsbestrebungen und ihren Gemeingeist auszeichnete. So ist nun hier, in der Heimat der Stapfer, Rengger, J. G. Zimmermann, Rudolf Rauchenstein und A. E. Frölich, Zschokke nicht zu vergessen, auch im Erziehungswesen keinerlei Schlaffheit oder Theilnahmlosigkeit, sondern Sinn für Bildung und allgemeinen Fortschritt und die Hauptstadt geht einem großen Theil der Landschaft, vornehmlich auch in Opferwilligkeit, nicht vergebens voran. — Ueber das Schulwesen in frühester Zeit ist wenig genaues zu berichten. Die Reformation fand durch Bern und unter dessen Schutz in den Städten Aarau, Brugg, Lenzburg, Zofingen Eingang und infolge davon gestalteten die einen ihre *lateinische* Schulen um, die andern gründeten solche neu. Eine bernische Schulordnung führte im J. 1600 in ihnen die gleichen Lehrbücher ein und setzte Latein, Griechisch, Katechismus, sodann Hebräisch, Rhetorik, Logik und das helvetische Glaubensbekenntnis als Unterrichtsfächer fest. Bald regte sichs außer in den Städten auch in einigen Dorfgemeinden für deutsche Schulen und die Herren in Bern bewilligten, daß diese den zu berufenden Schulmeistern aus den Ersparnissen des Kirchenguts Besoldungen anwiesen. Zunächst errichteten sie Winterschulen für ein Vierteljahr,

die von einem Kinde 3 Curse hindurch besucht werden sollten. In der allgemeinen Landschulordnung von 1676 legte Bern allen Kirchgemeinden auf, für Schulen zu sorgen, doch nur gottesfürchtige und tüchtige Männer zu Schulmeistern zu nehmen. In der von 1720 findet sich fast nichts neues, auch waren die Lehrer um jene Zeit ebenso schlecht bezahlt als ungenügend gebildet. Später reichte Bern Beiträge zu Schulhausbauten, theilte auch Schulbücher aus, aber im ganzen sah es im Landschulwesen höchst dürftig aus, Sommerschulen waren sehr selten, 100—150 Kinder fanden sich Winters in enger Stube zusammengedrängt und 25—30 fl. betrug der Schullohn. Weil es auch in den Lateinschulen nicht glücklich gieng, und der Philanthropinismus fast in der Luft lag, so entstanden Privatanstalten, in Zofingen die von Schnell (1772—1790), in Aarau die vorzügliche der beiden Brüder Rahn von 1782—1802, zu welcher Zeit sie sich mit der Cantonsschule vereinigte, und zu Neuhof bei Birr die Unterrichts- und Arbeitsanstalt Pestalozzis für arme Kinder, die sich großer Anerkennung in Basel, Zürich und Winterthur erfreute. 1788 wurde das Cadettenkorps Aaraus durch einige angesehene Bürger neu errichtet, 1798 der heutige Canton hergestellt, und so dem Misvergnügen des Landes, welches von Berns stolzauftretendem Patriciat noch immer genährt wurde, ein Ende gemacht. Um aber „die Wunden zu heilen, die durch die ersten Stürme der helvetischen Staatsumwälzung und den darauf gefolgten Krieg dem Wohlstand des Landes geschlagen worden," beschlossen gemeinnützige Männer Aaraus, eine Anstalt für bessere Erziehung ihrer Söhne zu gründen und errichteten 1801 auf eigene Kosten (die 109 Gründer trugen in den 6 ersten Jahren 41892 Fr. zusammen) die Cantonsschule. Mit frischen Kräften und jugendlicher Begeisterung arbeitete dieselbe im Dienste allgemeiner höherer Geistesbildung und wurde der Bürgerschaft so herzlich lieb, daß diese in 3 Sammlungen 74000 Fr. für die Schule steuerte und später Männer wie Karl Herosee und Oberst Hunziker noch große Legate stifteten. 1813 übernahm die Regierung die bisherige Privatanstalt mit dem angesammelten Capitalfonds von 22000 Fr., gab ihr 1817 einen festeren Plan und der ganze Aargau sah mit Stolz, wie seine Cantonsschule überall in der Schweiz hochgeehrt wurde. Es vereinigte dieselbe aber auch eine Schaar der trefflichsten Gelehrten und Schulmänner aus der Schweiz und aus Deutschland, vom hochverdienten Evers aus Hannover an, „dessen Name nie fehlen soll, wo man in Aarau der fortschreitenden Geistescultur gedenkt," bis zum vortrefflichen R. Rauchenstein, so daß diese allgemeine Anerkennung nicht verwunderlich ist. In eben diesen Zeiten sorgte die Regierung auch für Bildung von Schullehrern durch Curse von Pfeifer in Lenzburg, desgleichen der katholische Pfarrer Brentano in Gonsingen durch seine Privatschule, bis man 1822 in Aarau das Schullehrerseminar eröffnete, das, bis 1834 unter der ausgezeichneten Leitung von Nabholz, einem würdigen katholischen Geistlichen aus dem Großherzogthum Baden, stehend, sehr erfolgreich für die aargauische Volksbildung sich erwies. Zwar wurde diese durch die politische Umwälzung von 1830 und die errungene Volkssouveränetät zunächst nicht gefördert, aber um so mehr durch das vortrefflich grundlegende Schulgesetz von 1835, das alle Arten von Schulen in zweckmäßiger Weise gliederte und alle Factoren des Erziehungswesens zu heilsamer Bethätigung anregte. Doch die Feinde der neuen Volksschule, die Feinde des demokratischen Princips und die in der Urschweiz arbeitenden Ultramontanen suchten auch in Aargau am Schlusse der dreißiger Jahre Unruhe zu stiften und verkündeten laut: das jetzige Schulwesen sei religionsgefährlich, und (nachdem die revidirte Staatsverfassung von der Mehrheit des Volks angenommen war,) der Canton müße confessionell gespalten werden. Im freien Amt brach sodann ein Aufstand aus, den das Geld der höchst entarteten Klöster, Muri besonders, zu stande gebracht. Er wurde niedergeschlagen und der Große Rath nahm hierauf den 13. Januar 1841 den berühmten Antrag auf Aufhebung der Klöster, vom Seminardirector Dr. Keller in Lenzburg gestellt, fast einstimmig an. Aus dem großen Vermögen der Klöster — es wurde auf 6—7 Millionen Franken geschätzt — erhielten die katholischen Gemeinden 1 Million zur Vergrößerung ihrer Schul- und Armengüter. Sowie aber aus diesem

Kampfe mit den Ultramontanen die Sache des Fortschritts siegreich hervorgieng, so strebten auch seitdem, ohne durch politische Parteikämpfe herumgezerrt zu werden, Volksschule wie Seminar, Bezirksschulen wie Cantonsschule mit Erfolg darnach, es den besten schweizerischen ihrer Art gleich zu thun.

II. Gegenwärtige Verhältnisse. 1) Die Behörden. Nach dem Schulgesetz von 1865 hat ein Erziehungsdirector die oberste Leitung des gesammten Erziehungswesens, und ein Erziehungsrath, 6 Mitglieder zählend, ist ihm beigeordnet; den Schulen der Bezirke stehen die Bezirksschulräthe vor, den Gemeindeschulen die Schulpflegen. Letztere werden theils vom Bezirksschulrath, theils vom Gemeinderath gewählt. 3—5 Schulinspectionskreise. Der Seminardirector und sämmtliche Inspectoren werden jährlich vom Erziehungsdirector zu gemeinsamen Berathungen einberufen. 2) Die Schulen. a) Die Gemeindeschule bildet 8 Jahrescurse, deren 6 erste der gründlichen Unterweisung in den Elementarfächern gewidmet sind, während die 2 obersten neben dem allgemeinen Bildungszweck im Realunterricht und in der Geometrie die Bedürfnisse des praktischen Lebens besonders berücksichtigen. Sommers 12, Winters 18—24 wöchentliche Stunden. Diese Schulen sind Jahres- und Alltagsschulen. Statt der 2 Oberclassen kann eine Gemeinde unter Staatsbeiträgen eine Fortbildungsschule von 2 oder 3 Classen errichten, Sommers mindestens mit 18, Winters mit 24 St. und mit Aufnahme des Französischen. Die Repetirschule kennt Aargau seit 1865 nicht mehr. Es scheint überhaupt diese Primarschulorganisation die jedes andern Cantons zu übertreffen. Die weibliche Arbeitsschule, ein Bestandtheil der Gemeindeschule, wird vom Beginne des 3. Schuljahrs an besucht und besonders Kettiger hat ihr eine sorgfältige Pflege gewidmet, in dem Sinne nämlich, daß die Arbeiten in derselben schulmäßig, also bildend gelehrt werden. Die örtliche Frauencommission beaufsichtigt die Arbeitsschule in Gemeinschaft mit der Arbeitsoberlehrerin des Bezirks. Die Fabrikschulen sind Oberclassen von Gemeindeschulen für die 12—14jährigen. b) Die Bezirksschulen, zu deren Gründung und Erhaltung der Staat reichlich mitwirkt, waren anfangs nur Lateinschulen, Vorbereitungsanstalten für das Cantonsgymnasium, und als solche geschätzte geistige Mittelpuncte für die Bezirke. Mit ihnen verband man 1835 Realschulen. Gegenwärtig sollen sie eigentlich dreierlei erreichen: die Grundlage für die bürgerliche Berufsbildung und die Vorbereitung für das Gymnasium oder für die Industrieschule; Lateinisch und Griechisch sind facultativ wie Englisch und Italienisch. 4 Jahrescurse, Eintritt nach dem 12. Jahr. Der Besuch ist auch den Mädchen gestattet. — Für die Bezirksschulen sind ständige Inspectoren da. c) Die Cantonsschule, eine der angesehensten in der Schweiz und vielleicht mit der zürcherischen um die Palme ringend, besteht aus einem Gymnasium, das in 4 Classen die 14—18jährigen Schüler unterrichtet, nachdem sie zuvor eine humanistische Vorbildung in einer Bezirksschule genossen haben; und aus einer Gewerbeschule, (seit 1835) mit 3 einjährigen Cursen. Nur in wenigen Fächern werden beiderlei Schüler gemeinsam unterrichtet; aber jedenfalls alle zusammen in den Waffen geübt und so sei erwähnt, daß wohl in keinem Cantone das Institut der Cadettencorps so verbreitet ist und so hoch in der allgemeinen Gunst steht als in diesem.

3) Die Lehrer. Wer in das Seminar eintreten will (es wurde von Aarau später nach Lenzburg verlegt und befindet sich derzeit in Wettingen), muß mindestens 16 Jahre alt und mit den Kenntnissen der Bezirksschule ausgerüstet sein. Der Cursus ist seit 1865 ein 4jähriger, unter den Fächern erscheint auch Französisch. Weiter ist hervorzuheben, daß das Seminar seine Zöglinge ziemlich viel mit Haus-, Garten- und Feldarbeit beschäftigt und für sie das Convict mit Zimmersystem eingeführt hat. — Die Wahl der Lehrer erfolgt durch die Gemeinden. Das Wahlfähigkeitszeugnis wird durch das Primarlehrerexamen erworben, bedarf aber sonderbarerweise nach 6 Jahren einer Erneuerung, sei es durch eine nochmalige Prüfung oder auf ein Gutachten der Inspectoren. Wer 12 Amtsjahre hinter sich hat, durch seine Leistungen befriedigt und würdig

wandelt, soll diese Erneuerung nicht mehr nöthig haben. Alle Lehrer an öffentlichen Schulen werden nur auf 6 Jahre gewählt und haben sich dann einer Bestätigung auf 6 weitere Jahre zu unterziehen. Neben diesen 2 Schattenstreifen in dem Gesetz von 1865 ist um so anerkennenswerther, war aber auch um so nothwendiger, daß altersschwache Lehrer vom Staate Ruhegehalte, im Betrage von mindestens der halben Besoldung, zu genießen haben. Die Bezirksconferenz ernennt ein Mitglied in den Bezirksschulrath, versammelt sich 4mal jährlich und ist obligatorisch; die Cantonalconferenz, für alle öffentlichen Lehrer an höheren wie niederen Schulen verbindlich, ist zwar zunächst ein Förderungsmittel der wissenschaftlichen Ausbildung, aber auch ein Organ des Lehrerstandes, um durch Begutachtung, Beirath und Beihülfe den Schulbehörden eine Unterstützung zu sein. Es ist demnach kein Staat im Staate vorhanden, aber das ehrenvolle und gewichtige Recht einer corporativen Stellung, um an der stetigen Vervollkommnung des Erziehungswesens mitzuarbeiten. Sie wählt 2 Mitglieder in den Erziehungsrath.

4) Statistische Angaben. Der Canton, dessen Einwohnerzahl ungefähr 190000 und dessen Volksdichtigkeit gegen 7500 beträgt (25,5 □ Meilen) und in dem auf 13 Protestanten 11 Katholiken kommen, besaß 1866 für seine 518 Primarlehrstellen 487 Lehrer und 31 Lehrerinnen bei etwa 29000 Schulkindern. Fortbildungsschulen zählte man 1866 19 mit gegen 700 Schülern, oder richtiger gesagt, Schülerinnen. Das Einkommen von mehr als der Hälfte aller Landschullehrer betrug 1862 bei denen an der Unterschule 457 Fr., an der Oberschule 528 Fr.; das höchste auf dem Lande 800 Fr., in der Stadt 1860 Fr. Holz, Pflanzland, Wohnung wurden nur ausnahmsweise gereicht; 1866 dagegen an Unterclassen mindestens 800 Fr., an Oberclassen 900 Fr., an Fortbildungsschulen 1200 Fr. — An den 293 Arbeitsschulen mit 11346 Schülerinnen wirkten 285 Lehrerinnen mit 100 Fr. bei einclassigen, 200 Fr. bei zweiclassigen Schulen. Die Gemeindeschulgüter betragen über 3½ Millionen Franken. Bezirksschulen bestehen 23 mit gegen 60 Hauptlehrern, jeder mit mindestens 2000 Fr. Gehalt, und mehr als 1447 Schülern, (je 5 Realschüler neben 1 Lateiner). Die Cantonsschule wurde besucht von 137 Schülern, darunter 50 Gewerbschülern; das Seminar von 83 Zöglingen. Ausgaben der Gemeinden 1862 für die Primarschulen gegen 300000 Fr., für die Bezirksschulen 55000 Fr.; Ausgaben des Staats für die Gemeindeschulen 113700 Fr., Bezirksschulen 37500 Fr.; für die Cantonsschule 47300 Fr., das Lehrerseminar 19770 Fr. u. a. m., zusammen 297000 Fr. Dagegen soll der Staat im J. 1866 471700 Fr. ausgegeben haben.

20) **Thurgau.** Quellen: J. A. Pupikofer, Der Canton Thurgau 1837; von demselben: Leben und Wirken von J. J. Wehrli.

I. Geschichte des Erziehungswesens. Wie Aargau ist auch Thurgau ein neuerer und ein ebener Canton, auch paritätisch wie dieser. Da er aber fast nur Dorfgemeinden zählte, lohnende Landwirthschaft nur langsam zu industrieller Thätigkeit trieb und er zudem unter Landvögten der inneren Cantone stand, so ist in den früheren Jahrhunderten nur sehr wenig für das Schulwesen geschehen. — Vor der Reformation hatten Bischofszell und Arbon u. a. Schulmeister, nach derselben besorgten die Geistlichen den Unterricht ihrer Dorfkinder, d. h. zunächst den religiösen, und um diesen geben zu können, auch das Lesen und Memoriren. Mit dem Wachsthum der Gemeinden nahmen diese eigene Schulmeister an und im 18. Jahrhundert war es schon selten, daß ein Pfarrer noch Schule hielt. Zur Zeit der helvetischen Regierung kam es zu einem Schulregulativ und zu Inspectionen. Doch das eilte schnell vorüber. 1803 erschien eine Verfassung für den selbständig gewordenen Canton und an den darin aufgestellten Schulrath schloßen sich mehrere treffliche jüngere Geistliche an, um vornehmlich durch Fortbildungscurse bessere Schullehrer heranzubilden. 1814 wurde die Leitung des Unterrichtswesens den confessionellen Kirchenbehörden übertragen; aber da der Staat zu den schwachen Geldmitteln der Gemeinden nichts zuschoß, der gemeine Mann fürs Schulwesen noch gar keine Theilnahme kannte und die Pfarrämter nicht im Stande waren, dem Schulgesetze Geltung zu ver-

schaffen, so wurde nichts besser, im Gegentheil, es riß zusehends der bedauerlichste Schlendrian ein. Dieser hielt an, bis 1832 der Erziehungsrath eingesetzt wurde, Fortbildungscurse für die Lehrer sich öffneten, die Schulzeit von 18 auf 32 Wochen sich erweiterte, der Schulbesuch verbindlich gemacht und die Schulfächer durch Vaterlandskunde vermehrt wurden. Die Besoldungen, durchweg unter dem Tagelohn eines Webers oder Söldners, besserte der Staat auf, so daß sie doch bis 1834 auf 131 fl. im Durchschnitt sich hoben. Auf diesem Wege besonnenen Fortschritts gelangte man auch zur Gründung des Schullehrerseminars in Kreuzlingen, zur Errichtung von Secundarschulen sammt besonderem Inspectorat, zur Vergrößerung von Schulfonds und erzielte derartige Schulleistungen, daß im Volke Lust zu den Schulen erwachte und sogar an die Schöpfung einer Cantonsschule gedacht wurde. Auch über das Misverhältnis sann man nach, in welchem die zahlreichen Klöster zum wahren Staatsinteresse stunden und machte wirklich 1840 das vom ehemaligen Kloster Paradies herrührende Staatsvermögen zum Elementarschulfonds des Landes. Aber trotz alles Voranschreitens war man immer noch weit hinter dem Nachbar rechts wie links zurück. War doch 1852 fast die Hälfte der Primarlehrstellen durch Vicare besetzt, arbeiteten die meisten Lehrer im Wochenlohn, so daß sie gegen 3—4 Monate von der Schule nichts einnahmen, hatten die Secundarschulen noch keine befriedigende Gestaltung und Ausbreitung gefunden und fußte Wehrlis vortreffliches Seminar noch auf periodischen Creditbewilligungen. Aber es sollten die tiefgreifenden Reformen nicht länger auf sich warten lassen. Eben jener Mann, der in Zürich die neue Volksschule geschaffen und für immer gegründet hatte, von den Thurgauern 1849 in den Verfassungsrath gewählt, übernahm 1852 das Präsidium des Erziehungsraths und ruhte nicht, bis er auch in Thurgau die Schule zu höherer Entwicklung befähigt hatte. So bezeichnet das Jahr 1853 den Anfang eines neuen Abschnitts in der thurgauischen Schulgeschichte. In ihm erschien das neue Schulgesetz und wurde die Cantonsschule gegründet. Seitdem sind die Secundarschulen lebensfähig geworden, hat man die Primarschulen genügend mit Lehrmitteln und rechten Schulaufsehern ausgestattet, die Besoldungen der Lehrer bedeutend verbessert und dem Seminar zu einer festen Stellung und Organisation verholfen. Desgleichen wurden in denselben Jahren die Gemeindeschulfonds wesentlich „geäufnet“, viele Zwergschulen verschmolzen, wodurch die Zahl der Primarschulen verringert, aber die betreffenden Besoldungen verbessert und dem dortigen verderblichen Lehrerwechsel in etwas gewehrt wurde. 1859 wurde das Lehrereinkommen von neuem erhöht. 1860 konnte man den freiwilligen cantonalen Lehrerverein in eine obligatorische Cantonallehrerconferenz verwandeln und derselben ähnliche Befugnisse verleihen, wie der im Canton Zürich. 1861 erklärte man das Französische zum obligatorischen Fache der Secundarschulen und ordnete periodische Fortbildungscurse auch für die Secundarlehrer an, was alles zusammen mit dem von der Secundarlehrerconferenz entworfenen obligatorischen Lehrplan auf das Gedeihen dieser wichtigen Mittelschulen von günstigem Einfluß war. Seit eben dieser Zeit verband man mit den meisten dieser Anstalten freiwillige Fortbildungsschulen für Jünglinge vom 16—20. Jahre, zahlreiche Beweise, wie jetzt im gesegneten Thurgau Staat und Gemeinden, Lehrer und Familien daran arbeiten, das, was ohne heftige Parteikämpfe errungen worden, durch festen inneren Ausbau weiter zu verbessern und zu vervollkommnen.

II. Gegenwärtige Verhältnisse. 1) Die Behörden bestehen aus dem Erziehungsrath, welches Collegium der Große Rath auf 3 Jahre wählt, den Vorsteherschaften der Schulkreise; den 8 Bezirksschulinspectoren; den Gemeindeschulvorsteherschaften.

2) Die Schulen. a) Die Primarschule wird vom 6—12. Jahre durch beide Semester wöchentlich 9 halbe Tage lang besucht, dann 2 Winterhalbjahre lang ebenfalls wöchentlich an 9 halben Tagen und endlich noch 2 Jahre von den Ergänzungsschülern in wöchentlichen 3—4 Std. Die Fächer sind die der neueren Volksschule; die Lehrmittel wie in Zürich und S. Gallen die Scherrischen. Die 12—14 Wochen Ferien vertheilen

sich auf die Frühlingssaat-, Ernte- und Weinlesezeit. Die **Mädchenarbeitsschulen**, verbindlich vom 9. Jahre an und zu wöchentlich 6 Std. wenigstens, sind allgemein eingeführt. b) Die **Secundarschulen** breiten sich in dichtem Netze über den Canton aus, so daß sie allerorten von den Kindern vom elterlichen Hause aus besucht werden können. Bis jetzt pflegt nur 1/10 dieser Schüler sich auf die Cantonsschule vorzubereiten, 9/10 gehen zu bürgerlichem Geschäftsbetrieb. Lateinisch und Griechisch, desgleichen Turnen sind facultativ. Der Lehrplan setzt 3 Jahrescurse voraus und nimmt bis zu 33 Schulstunden in Anspruch. c) Die **Cantonsschule** umfaßt ein 6classiges Gymnasium und eine ebensolche Industrieschule, die neben der technischen noch eine Handelsabtheilung hat.

3) Die **Lehrer**. Thurgaus Seminar, Kreuzlingen, glänzt in der Schulgeschichte neben den andern schweizerischen mit einem erquicklichen milden Licht, und wie das thurgauische Schulwesen in stätiger Entwicklung langsam aber sicher vorwärts schritt, so wurde auch Kreuzlingens Schule weder verlegt, noch aufgehoben, noch von Parteiwegen reorganisirt. Untrennbar verknüpft mit dieser Anstalt ist aber der Name **Vater Wehrlis**, des evangelisch gesinnten Jüngers von Pestalozzi. 1833 eröffnete er dieselbe, und wirkte, weit über den Thurgau hinaus, Ruf und allgemeine Anerkennung findend, nahezu 20 Jahre lang, freilich ebenso bescheiden als rastlos, um Leib, Seele und Geist seiner Seminaristen zu bilden und tüchtig zu machen. Kein Zögling aber gieng weg, ohne zugleich von seines Meisters Beispiel einen unauslöschlichen Eindruck zu bewahren oder ein Verkündiger seiner Ideen zu werden. Wehrli lebte nämlich mit seinen Seminaristen in einem **familienartigen Convicte** zusammen. Ohne Hülfe von Ober- und Unteraufsehern, die durch beschränkenden Zwang die Roheit doch nur zurückhalten, nicht austreiben, sondern einzig durch schöne Benützung der Kräfte des Einzelnen im gemeinsamen Dienste und unter väterlicher Aufsicht schuf Wehrli Ordnungsliebe, echt evangelische Bescheidenheit, gegenseitiges Wohlwollen, Dienstfertigkeit unter seinen Seminaristen, kurz einen gesunden Familiengeist, der die Sitten besserte, das Gemüth für das Gute empfänglich machte und besonders an gewissenhafte Pflichterfüllung gewöhnte. **Erziehung zu praktischem Christenthum** war seine erste Aufgabe, **Einführung in durchweg elementaren Unterricht** seine zweite. Neben den sinnigen Sprachunterricht, in dem er das erste und wichtigste Geistesbildungsmittel erkannte, stellte er für die Seminaristen sein klares belebendes Denkrechnen und neben den weise beschränkten vaterländischen Realunterricht den in den elementaren Kunstfächern. Im Religionsunterricht aber und theilweise in der Methodik nahm er das Leben Jesu zur Grundlage, wohl vornehmlich auch um eine pädagogische Grundweisheit nahe zu legen und tief einzupflanzen, **der Lehrer müße mehr durch das wirken, was er ist, als durch das, was er weiß.** **Zum gesunden Herzen** und zum **hellen Kopfe** der Schüler und der Schulamtszöglinge insbesondere wollte Wehrli aber **drittens** auch noch geschickt wissen eine **arbeitsame Hand**. Deshalb ließ er seine Seminaristen zwischen ihre 9—10 Std. täglicher geistigen Anstrengung hinein nicht rauchend spazieren gehen, sondern hieß sie zu würdiger und lohnender Erholung den Spaten ergreifen und Gemüse bauen, so jedoch, daß auch der Gartenbau als ein segensvolles Bildungs- und Heilmittel erschien. Evangelische Liebe und Wärme, evangelisches Licht und Leben kennzeichnen Wehrlis System und erfüllten sein Wesen, daher auch heute noch große Schaaren von Verehrern seinen Namen in dankbarer Liebe segnen. Glücklicherweise bekam Kreuzlingen für Wehrli einen Ersatzmann, der darnach trachtete, das Begonnene würdig fortzuführen, und so steht dieses Seminar auch heute noch mit Ehren neben den bestausgerüsteten da. — Die Eintretenden müssen 16 Jahre alt sein und die Kenntnisse eines guten Secundarschülers haben. Der Unterricht dauert 3 Jahre lang. Die Staatsunterstützung für arme Seminaristen ist namhaft. — Die Anstellung (aber auch die Abberufung) der Primarlehrer geschieht durch die Gemeinde. Ein solcher ist Winters zu 34, Sommers zu 32 Wochenstunden verpflichtet. — Zur **Secundarlehrerprüfung**, welche der Erziehungsrath durch Fachmänner vornehmen läßt, wird nur zugelassen, wer als Primarlehrer gut bestanden ist;

die Prüfung selber kann auf zweimal abgelegt werden und meistens bereiten sich die Candidaten jetzt an der Cantonsschule vor.

4) Statistische Angaben. Für seine 90500 Einwohner des Jahres 1864 und einer Volksdichtigkeit von 5000 Seelen (18 Quadratmeilen) hatte der Canton in 203 Schulgemeinden 237 Lehrer (weibliche Lehrkräfte sind gesetzlich ausgeschlossen, sogar aus Mädchenschulen) mit ungefähr 18000 Alltag-, Winteralltag- und Ergänzungsschülern. Die Primarlehrerbesoldung beläuft sich (mit Einschluß der Dienstalterszulagen) auf durchschnittlich 800 Fr., wozu noch freie Wohnung und bei den meisten gutes Pflanzland kommen. Ruhegehalte bestehen nicht; aber seit 1863 eine vom Staat unterstützte, für Primar- und Secundarlehrer obligatorische Wittwen- und Waisenstiftung. Von 1830—1850 erbauten die Gemeinden 158 neue Schulhäuser mit den gesetzlichen Lehrerwohnungen. Die Primarschulfonds betrugen 1864 schon über 3 Millionen. — An den 22 Secundarschulen mit 588 Schülern und Schülerinnen wirkten 25 Lehrer, die von 1200—2000 Fr. Gehalt bezogen. Die Fonds der Secundarschulkreise beliefen sich auf 87655 Fr.

1860 verausgabten Familien, Gemeinden und Staat für das Primarschulwesen 290536 Fr., für die Secundarschulen 26530 Fr., die Cantonsschule 25642 Fr. und das Seminar 13700 Fr., zusammen 356400 Fr., wovon den Staat allein 106700 Fr. trafen.

21) **Tessin.** Quelle: Stef. Franscini, der Canton Tessin.

I. Zur Geschichte des Erziehungswesens. Erwägt man, daß es sich hier nicht nur um einen Bergcanton handelt, dessen meiste Gemeinden in Hochthälern oder auf Bergen liegen, deren Einwohner zudem vielfach zerstreut wohnen, auch weder durch Ackerbau noch durch Gewerbsamkeit beträchtlichen Wohlstand erzielt haben, sondern zugleich auch um eine eroberte Provinz, die von den Landvögten der inneren Cantone lange Zeiten hindurch hart gehalten wurde, so begreift man, daß von früheren Bildungsanstalten nicht viel berichtet werden kann. Von Volksschulen ist nicht vor dem Jahr 1804 die Rede, wo nämlich vom Gesetz jeder Gemeinde die Errichtung einer solchen, freilich meistens vergeblich, aufgetragen wurde, und erst mit der Verfassung von 1830 und den 1831 und 1832 nachfolgenden Gesetzen und Verordnungen entstand in Wirklichkeit ein öffentliches Unterrichtswesen mit Knaben- und Mädchenschulen, Lehrerbildungscursen, Schulinspectoren, staatlicher Oberleitung und Geldunterstützungen. Die Schulen des Cantons formten sich aber zunächst nach den lombardischen. Die Fahrlässigkeit der tessinischen Gemeinden that leider fast nichts in Schulsachen, sondern ließ ruhig ihre liberale Regierung obligatorischen Unterricht verfügen. Weil die Alten fast zur Hälfte unbeschult waren, so reichten sie auch den heranwachsenden Kindern nur ungenügend „das Brod der Erziehung." Mit dem Jahre 1841 jedoch nahm das Elementarschulwesen einen kleinen Aufschwung, insofern die von der Regierung und der Erziehungscommission bezeichneten 15 Kreisinspectoren eine wirksamere Thätigkeit zu üben begannen und sodann der verdienstvolle Chorherr Ghiringhelli mit etwa 50 Lehrern und 30 Lehrerinnen einen 8wöchigen Lehrcurs durchführte. Auch mit Secundarschulen gieng nun der Staat voran, die gleich den Zeichnungsschulen zunächst nur eine Vervollständigung des Primarunterrichts sein wollten. Die Lateinschulen oder Gymnasien, 6 an der Zahl, blieben in den Händen der Priester und der Ordensleute, obschon dies viele junge Tessiner zum Besuch ausländischer Schulen zwang. 1844 wurden die Erziehungsbehörden neu organisirt und in den engeren Ausschuß oder dirigirende Commission auch der spätere Bundesrath Stefano Franscini und Chorherr Ghiringhelli berufen. Zu gleicher Zeit begann die „Gesellschaft der Freunde der Volkserziehung" eine erhöhte Thätigkeit, und da sie mehr und mehr die tüchtigsten Männer des Cantons in sich vereinigte, so wurde durch diese unter dem Volke Sinn für bessere Erziehung gepflanzt. 1850 übernahm der Staat die Gymnasien; aber es brauchte auch sonst noch große und allgemeine Anstrengungen, um auch nur das Nothdürftigste zu erreichen. Viele Gemeinden waren sogar 1855 noch ohne Schulhäuser,

die Mehrzahl der Lehrer nicht beruflich ausgebildet, die Schulgemeinden meistens klein, deshalb auch die Besoldungen unzulänglich; die Schule dauerte nur 5—6 Monate, wurde aber gleichwohl sehr unregelmäßig besucht. Doch sah man seither die freisinnigen Volksfreunde einen Uebelstand um den andern angreifen und besonders auch den zu lange ausschließlich geltenden klerikalen Einfluß mäßigen. Das heute geltende Schulgesetz stammt aus dem Jahre 1864.

II. Gegenwärtige Verhältnisse. 1) Die Behörden. Die Regierung läßt durch einen ihrer Staatsräthe das Erziehungsdepartement besorgen und dieses wird durch die auf 4 Jahre gewählten Erziehungsräthe unterstützt. 16 Schulinspectoren beaufsichtigen die öffentlichen und Privatschulen ihrer Kreise, die Gemeindeschulvorstände ihre Elementarschulen. 2) Die Schulen. a) Die Primarschulen unterrichten die 6—13jährigen in verschiedenen Abtheilungen. Die Fächer der oberen bieten den Knaben auch Ackerbaukunde und Kenntnis der bürgerlichen Pflichten und Rechte, den Mädchen weibliche Arbeiten und Hauswirthschaftskunde. Wiederholungsschulen finden theils am Sonntag, theils an Werktagsabenden statt. Besondere Zeichnungsschulen nehmen schon das 9jährige Kind auf, wenn es nur lesen, schreiben und die 4 Grundrechnungen kann. b) Die Secundarschulen, ebenfalls nach dem zurückgelegten 9. Jahre den Eintritt gestattend, sind nur bessere Primarschulen mit Französisch und Buchführung. Die Knabensecundarschulen haben 3 Jahrescurse und bereiten zum Eintritt in die Gymnasien und Industrieschulen vor, die der Mädchen berücksichtigen besonders auch das Ornamentenzeichnen. c) Die höheren Bildungsanstalten sind Gymnasien (in 5 aufgehobenen Klöstern), jedes mit 2 Jahrescursen in der Vorbereitungsschule, deren Unterricht dem der Secundarschule entspricht, und 4 Classen in der humanistischen Abtheilung (ohne Griechisch) und ebenso vielen in der industriellen (ohne Lateinisch). Mit der Anstalt ist jedesmal auch eine Zeichnungsschule verbunden. 3) Die Lehrer. Die zweimonatlichen methodischen Curse müßen noch immer die ganze methodische Vorbildung sein. Wer sich zu einem solchen meldet, soll mindestens 16 Jahre zählen und eine höhere Volks- oder Industrieschule besucht haben. Die Wahl der Volksschullehrer geschieht durch die Gemeinderäthe auf das Wahlfähigkeitszeugnis des Bildungscurses hin. 4) Statistische Angaben. Tessin hatte nach dem Berichte von 1864 bei 116000 Einwohnern und einer Volksdichtigkeit von 2270 (51 □Meilen) im ganzen 461 Primarschulen mit 16200 Schülern, an denen 217 Lehrerinnen und 244 Lehrer, darunter 41 geistliche, arbeiteten. Die Hälfte der Schulen begnügte sich noch immer mit 6—7 Monaten Schulzeit. Die 8 besonderen Zeichnungsschulen wurden von 408 Schülern besucht. Die Primarschule wurde meistens im Gemeindehaus abgehalten. Schulfonds bestehen keine, weil der Romanismus hiefür keinen Sinn hat, sondern vom Staat alles erwartet. Die Primarlehrerbesoldung bewegt sich zwischen 300 und 600 Fr., die der Lehrerin darf um ⅓ kleiner sein. Erwähnenswerth ist die Art und Weise, wie der obenerwähnte „Verein der Freunde der Volkserziehung“ seit 1861 für materielle Besserstellung dieser Primarlehrer sorgt. An 8 oder 10 Lehrer der verschiedenen Bezirke vertheilt er je 2 Bienenstöcke; diese werden unveräußerliches Eigenthum der Schule, der Reingewinn aber gehört dem Lehrer. — Die 7 höheren Volksschulen für Knaben zählten 258, die 3 für Mädchen 99 Zöglinge. Die Lehrer an diesen Anstalten empfangen 900—1300 Fr., die Lehrerinnen 500—800; zum angegebenen Maximum berechtigen 16 Dienstjahre. In den 5 Gymnasien sammt dem Cantonallyceum waren 373 Schüler. Die Gymnasialprofessoren haben 1100—1600 Fr. Gehalt.

Die Ausgaben Tessins für das Erziehungswesen beliefen sich 1860 im ganzen auf 189000 Fr., wovon der Staat 77000 Fr. bestritt, die Gemeinden 80000 Fr., 32000 Fr. aber aus Stiftungsfonds herkamen.

22) **Waadt.** Quellen: A. Gindroz Histoire de l'instruction publique dans le pays de Vaud. 1834. — Beschreibung des Waadtlandes von Wehrli-Bulliemin. 1849.

I. Geschichte des Erziehungswesens. Der Entwicklungsproceß dieses Cantons, der die Südwestecke der schweizerischen Hochebene ausmacht, zwischen 2 offenen Seen liegt und von Natur meist gütig ausgestattet ist, zerfällt von selber in die 3 Abschnitte vor, während und nach der bernischen Herrschaft. Schon im ersten sehen wir neben den vielen Adeligen und Geistlichen auch gewerbfleißige Städte sich bemerklich machen und neben Lausanne mit seinem Bischofssitze die Handel treibenden Morges, Rolle und Moudon auftreten; aber wir vernehmen auch, wie der tapfere Adel durch seine Prachtliebe sich herunter bringt, wie das Land der Raub der Parteiungen wird und wie die Einwohner viel zu sorglos dem Genusse ihres schönen Landes sich hingaben, als daß sie hätten geistig sehr strebsam sein oder politisch selbständig bleiben können. An Klosterschulen konnte kein Mangel sein, möchte man denken. Die Abtei von Payerne wurde im 10. Jahrhundert gegründet und das schöne Land brachte es schon in der spätkarolingischen Zeit vielfach zur Erbauung von Gotteshäusern für Pfarrgemeinden. Gleichwohl führt uns die erste sichere Nachricht über geordneten Unterricht durch Geistliche bis ins J. 1240, wo in Lausanne ein Domherr Ludovicus als magister scholasticus erscheint. Später, um 1419, hören wir von einer Stiftung des Bischofs, nach welcher das Einkommen von 12 guten Pfarreien dazu verwendet werden soll, 6 fähige arme Knaben vom 8.—16. Jahre zu erziehen. Um eben diese Zeit waren städtische Schulen in Cossonay, Vevey, Orbe u. s. w. Aber ein besonderes Verdienst oder Ansehen scheinen weder die bischöflichen noch die städtischen Schulen erworben zu haben. Allerdings fehlte es oft an Ruhe und besonders von den Burgunderkriegen an bis 1530, wo die Berner im Kampf mit Savoyen, dem Bischof von Lausanne und dem waadtländischen Adel das Land eroberten, war eine ersprießliche Thätigkeit in Bildungsanstalten fast ein Ding der Unmöglichkeit. Durch Berns Herrschaft mußten aber alle Verhältnisse des Landes eine Aenderung erleiden. Die Waadt wurde ein Unterthanenland, der Bischof floh nach Freiburg, die Klöster wurden eingezogen, die Kirche durch Farel, Viret und Calvin reformirt, die großen kirchlichen Besitzthümer von Bern an sich gezogen und der zahlreiche einheimische Adel, an den ungebildeteren bernischen Excellenzen sich stoßend und stolz dem öffentlichen Leben den Rücken kehrend, gieng mit seiner Einsicht und Bildung der Heimat verloren. Um so ungehinderter konnten die Gnädigen Herren in Bern durch ihre Landvögte im fetten Lande schalten und um so länger muß man das Volk in seiner Energielosigkeit verharren sehen. Obschon aber die Berner Regierung nie für ein schwunghaftes Schulwesen eiferte, so veranlaßte sie doch um der Reformation willen im Waadtland ein geordnetes staatliches Unterrichtswesen, und zwar für das Volk wie für Geistlichkeit und Beamte überhaupt. 1537 gründete sie zur Ausbildung tüchtiger Prediger die Akademie, welche aus einem Obergymnasium und einer Art theologischem Seminar bestand und Peter Viret, Wilhelm Farel, Conrad Geßner und Theodor von Beza zu ihren ersten Professoren zählte. 1540 ließ die Regierung das Gymnasium, zunächst 5 Classen zählend, einrichten und berief zu dem Ende den Principal von Genf, Antoine Saunier, für ein Jahr nach Lausanne. 1550 erhielt diese Anstalt ihre völlige Organisation in 7 Classen. In der VII., einer kleinen aristokratischen Primarschule, lernte man Lesen und Schreiben und in der I. las man im Griechischen Xenophon und Plutarch, im Lateinischen die leichtesten Reden aus Cicero und einiges aus Livius und trieb daneben die Elemente der Dialektik. Sommer und Winter fiengen die Lehrstunden um 6 Uhr Morgens an. 90 Jahre später erweiterte man die Anstalt, richtete VIII Classen ein und theilte der VIII. auch Rudimente des Latein und der I. auch Virgil, Horaz und die 4 Evangelien in griechischer Sprache zu. Statt des seitherigen ludi moderator und premier régent machte man nun den professor eloquentiæ der Akademie zum Gymnasiarchen. Der Unterricht wurde von da an immer entschiedener auf sorgfältigere Ausbildung des Gedächtnisses als des Verstandes angelegt, obwohl die mannigfaltigen sprachlichen Uebungen schon um der anhaltenden Anstrengung willen auch diesen kräftig entwickeln mußten. Trotzdem trat im Waadtland nie viel Gelehrsamkeit hervor, und gewöhnlich konnte nicht einmal die Hälfte der oberen Lehrstellen mit Einheimischen

besetzt werden. Die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts, auch im Waadtland den classischen Studien verderblich, führte die 8 Classen des Gymnasiums auf 4 humanistische zurück, und 1788 gründete man daneben eine Realschule, ohne Lateinisch und Griechisch, mit Muttersprachunterricht, Mathematik, Realien, Geschichte, Buchführung und Mythologie. In dieser Verfassung verblieb das Lausanner höhere Schulwesen bis zur französischen Revolution, die in dem ganzen geknechteten Canton (Bern unterdrückte in Lausanne sogar die Professur der Geschichte, auch geschichtliche Vorträge in der Stadt) die Gemüther aufs heftigste ergriff und mit der Lostrennung von Bern auch die Neugestaltung aller waadtländischen Schulen zur Folge hatte. Doch darf, ehe von dieser die Rede ist, nicht übersehen werden, daß nach dem Muster von Lausanne auch einige andere Städte kleinere Collèges mit 2 oder 3 Lehrern eingerichtet hatten, wo neben den beiden alten auch die Muttersprache, Mathematik und Geographie gelehrt wurden. Sie bildeten in der Bevölkerung kleine Lichtherde, pflegten die Empfänglichkeit für geistige Bestrebungen, neben dem, daß sie einen Theil ihrer Schüler ebenfalls für die Akademie vorbereiteten. Noch mehr aber bedarf es eines Blickes auf die Schicksale der von Bern gegründeten waadtländischen Volksschule. Da die dortigen Gnädigen Herren der ehemaligen Kirchengüter sich bemächtigt hatten und nun die Besoldung der Schulmeister von ihnen gereicht werden mußte, vergieng fast die zweite Hälfte des 16. Jahrhunderts, bis Schulen für das Volk, vorerst nur in den Städten, zustandekamen, meistens verpflichtete man aber die Pfarrhelfer, Schule zu halten. 1575 erscheinen in den alten Berichten 15 Gulden (à 4 Batzen) Vierteljahrsgehalt für den Schulmeister von Rolle; später darf Moudon auch einen solchen anstellen; 1613 erhält Montreux 80 fl. für den seinigen, und 1624 der von Granges 10 fl., „aber soll dann aufhören zu betteln und die Gnädigen Herren in Ruhe lassen." Bei so karger Fürsorge konnte nur sehr langsam der großen Unwissenheit des Volks gesteuert und dem Volksschulwesen eine feste Gestalt verliehen werden. Letztere erfolgte erst durch die Verordnung vom Jahr 1676. Die wesentlichsten Bestimmungen derselben waren, daß die Gemeinden Schulen haben, für passende Locale sorgen und den Schulmeister bezahlen sollten; daß die Kinder zu emsigem Schulbesuche anzuhalten, der anzustellende Schulmeister im Beten, Lesen, Schreiben und Katechismus zu prüfen und die Schule von den Kirchenvorständen zu beaufsichtigen sei. Aber so entschieden und fest diese Befehle klangen, so besserte sichs doch sehr langsam. Noch im Anfang des 18. Jahrhunderts gab es Gegenden, wo der Volksunterricht in den Händen einiger Frauen lag, die von Haus zu Haus gehend lesen lehrten. 1758 wurde allerlei zur Ergänzung der seitherigen Vorschriften ausgegeben; z. B. daß in den Dörfern Sommers doch wenigstens an 2 Wochentagen Schule sein solle, der Geistliche in jedem Frühlinge eine Prüfung abzuhalten und der Schulbesuch bis zur ersten Communion (16—17. Jahr) sich zu erstrecken habe. Weitere Ausführungen brachten die Jahre 1773 und 1787. Gegen die methodischen Vorschriften in denselben ließe sich nicht nur nichts einwenden, sondern sie verdienen, da sie sich auf den Kanon reduciren lassen: „das Gedächtnis üben und zugleich den Verstand ausbilden" volle Anerkennung. Wären nur diejenigen, welche sie hätten befolgen sollen, geschickter gewesen! Aber was war von verkommenen Kleinhandwerkern zu erwarten, die neben ihrem Handwerke Schulmeisterei trieben? Um so treulicher nahmen sich die Geistlichen der Schulen an, ja, ohne diese Stützen wären sie völlig verkümmert; denn die Gemeinden grollten fortwährend und mit Recht über Bern, das die reichen Kirchengüter gar fest in der Hand behielt und den Gemeinden die Bezahlung ihrer Schullehrer zumuthete. Mit dem Jahr 1798 hörte im Waadtland der bernische Druck auf. Das Unterthanenland wurde selbständig und nahm einen kräftigen Anlauf zum Aufschwung. Doch hielt die reine Begeisterung nicht lange an, es folgte Verwilderung und schließlich fehlte es im Schulwesen wie an Männern so auch an Geld. Ein Erziehungsrath kam im November 1798 zustande; aber weil die Ortsvorstände von der Bernerzeit her an Lahmheit und Interesselosigkeit gewöhnt waren, fanden die neuen Schulbehörden bei jedem Schritt nur Schwierigkeiten. Man ärgerte sich über die

Verfügungen zu Gunsten des Primarwesens, noch mehr über die Lasten, die sie nach sich zogen. Wie der Erziehungsrath, obschon unbezahlt, doch für Local und Heizung u. s. w. selber aufkommen, auch sonst noch Geld vorstrecken durfte, so gieng es den armen Schullehrern mit ihrem Minimum seitens vieler gleichgültiger Gemeinden und auch des mittellosen Staates. Vergebens klagt und bittet auch der Erziehungsrath um Abstellung der vielen unverantwortlichen Schulversäumnisse. Es war eben Revolutionszeit; aus einem schläfrigen Zustande war man zwar herausgetreten, dafür aber in die Gesetzlosigkeit versunken und so blieben auch im Waadtland die Primarschulen trotz der Stapferischen Pläne und Organisationen, was sie gewesen waren. Viele trösteten sich mit der Hoffnung, das Streben des Ministers, zu der religiösen und kirchlichen Bildung des Volkes, wie die Reformation sie gebracht, noch die bürgerliche zu fügen und dem Staate das gesammte Volksunterrichtswesen zur Oberleitung zu übergeben, werde in ruhigerer Zeit nachwirken. Sie täuschten sich nicht; denn gleich von jener Zeit an wurde die Fürsorge für den Volksunterricht als die dringendste Pflicht eines freien Volkes erkannt und als eine Nationalangelegenheit bezeichnet. Zu entsprechenden Thaten kam es indessen noch nicht. Sie waren auch nicht zu erwarten inmitten der äußeren und inneren Umwälzungen, die in dem jungen Canton alles in die größte Unsicherheit stürzten und die äußerste Geldnoth hervorriefen. Allmählich aber legten sich die Wogen; 1806 erschien ein neues Unterrichtsgesetz mit obligatorischem und unentgeltlichem Primarunterricht, leidlicher Besoldung der Primarlehrer und Aussicht auf eine Anstalt zur Bildung von solchen, die jedoch nicht ins Leben trat. Der Staat reichte Geldbeiträge, besonders auch zu den Besoldungen, und so konnten viele Schulen, die einen früher die andern später, zeitgemäß eingerichtet werden. Pestalozzis und Girards, zuletzt auch Fellenbergs Thätigkeit half vielfach vom alten Schlendrian los, und die von Frankreich aus eingeführte Lancastersche Methode, eine Zeit lang leidenschaftlich gepflegt, weckte die Theilnahme für den öffentlichen Unterricht. Sogar die Fortschritte Deutschlands blieben in den zwanziger Jahren nicht ohne Nachhall, um so mehr, als in den zahlreichen Pensionaten immer auch viele Deutsche als Lehrer thätig waren. Die Cantonsverfassung, seit 1815 ziemlich absolutistisch, wurde 1832 liberal und rief in dieser Gestalt von neuem die Kräfte des Volks zu fortschrittlichen Bestrebungen und so auch zur Hebung des Schulwesens auf. 1834 trat ein Schulgesetz ins Leben, das in den Primarschulen die Zahl der Lehrfächer erweiterte, die Regierung den Secundarunterricht anbahnen, für die Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen bessere (1837 definitive) Fürsorge treffen und das Gymnasium in Lausanne neugestalten ließ. Große Opfer brachte der Staat, noch größere die Gemeinden und großartige Schenkungen machten einzelne Schulfreunde. Dafür aber gehörte der Canton nunmehr auch in Bildungssachen zu den ersten in der ganzen Schweiz. — Auf die liberale Regierung folgte 1845 eine demokratische. Leider betrieb diese nun auch in der Schule eine Parteiorganisation, welche die berühmtesten Lehrer von der Akademie entfernte, den Erziehungsrath zu einer bloßen Regierungscommission machte, die lateinischen Gemeindeschulen aufhob und im Primarunterrichte eine bequeme Praxis zuließ. Zu einer solchen war um so freierer Spielraum, da die Inspection nur als Nebengeschäft besorgt wurde und an tüchtigen Lehrern wie Lehrmitteln kein Ueberfluß war. So kams bald, daß der Canton, der eine Zeitlang als Muster für andere gegolten, von diesen, wenigstens im Primarschulwesen, überflügelt wurde. Das Schulgesetz vom 1. Mai 1865 will diesen Schaden heben, indem es das Minimum der Primarlehrerbesoldung auf 800 Fr. festsetzt, durch ständige Schulinspectoren mehr Einheit der Schulleitung ermöglicht und auf Verbesserung des Schulbesuchs wie der Schulbücher bringt, wobei nur zu bedauern ist, daß die Leute auf dem Lande zu diesen vermehrten Geldopfern wenig Geneigtheit zeigen.

II. Gegenwärtige Verhältnisse. 1) Die Behörden. Ein Staatsrath führt die Oberleitung des gesammten Unterrichtswesens. Unter ihm stehen der Erziehungsrath, drei Schulinspectoren, die Gemeindeschulcommissionen. 2) Die Schulen. a) Die



Primarschule ist für die 7—16jährigen obligatorisch und berücksichtigt auf der Oberstufe außer den vaterländischen Realien auch Linearzeichnen und Turnen. b) Die Secundarschule setzt den Besuch der Primarschule bis zum 13. Jahr voraus, erweitert und vertieft den Unterricht in den dortigen Fächern, lehrt aber auch Deutsch, etwas Algebra und Geometrie, ferner Buchhaltung. c) Colléges communaux sind Latein- und Realschulen in Landstädtchen, oft noch im Zusammenhang mit einer Mittel- oder mit einer Töchterschule, alle städtisch, doch mit ansehnlicher Staatsunterstützung. Die eigentlichen Colléges stimmen im Unterricht mit den Anfangsclassen der Cantonsschule zusammen. Diese, d) das Collége cantonal ist ein humanistisches Gymnasium von 6 Classen. Wer in die unterste eintritt, muß 10 Jahre alt sein und die lateinische Declination und Conjugation inne haben. In der folgenden beginnt das Deutsche und ein Jahr darauf das Griechische. Diesen 4 Sprachen kommen im Lehrplan durch alle Classen zusammen 110 Wochenstunden zu, der Arithmetik 17, der Geschichte 11, der Religion 7. In den 3 unteren Classen gilt das Classensystem. Das Gymnasium besitzt eine eigene Elementarschule mit 3 Jahrescursen, so daß also hier der Eintritt mit 7 Jahren erfolgt. 3) Die Lehrer. Die Primarlehrer werden seit 1833 in der Ecole normale, dem Seminar, ausgebildet. Dasselbe stand anfangs unter dem trefflichen Pfarrer Gauthey, der Hollard und Monnard neben sich wirken sah. Später kam noch das Lehrerinnenseminar dazu. Leider sind gegenwärtig die Eintretenden durchschnittlich ungenügend vorgebildet. Der Curs der männlichen Zöglinge erstreckt sich auf 3 Jahre, der der weiblichen auf 2. Die Gemeinde wählt sich ihren Lehrer. Der Staat verleiht jetzt Ruhegehalte. Das Conferenzleben beginnt sich mehr und mehr zu entfalten; doch versprechen sich die Schulfreunde die rechte Hebung des Primarlehrerstandes und damit der Volksschule davon, daß noch die Cantonalconferenz mit Begutachtungsrecht in allen wichtigen Schulfragen hinzutrete. 4) Statistische Angaben. Im J. 1864 zählte der Canton bei 210,000 Einwohnern und einer Volksdichtigkeit von 3680 (57,7 □ Meilen) in 747 Primarschulen ungefähr 29400 Schulkinder, von denen ein sehr ansehnlicher Theil sich durch viele Schulversäumnisse auszeichnete. Zu 554 Lehrern kamen 193 Lehrerinnen. Das Minimum eines definitiv angestellten Primarlehrers beläuft sich auf 800 Fr., das des provisorisch angestellten auf 500. Die Dienstalterszulagen betragen von 50 bis 200 Fr.; bei der Lehrerin von 25 bis 100 Fr., während ihre Gehalte 500, beziehungsweise 400 sind. Bei allen kommen noch hinzu 3 Fr. Schulgeld von jedem Kinde und von der Gemeinde Wohnung, Garten und Holz. Die Ruhegehalte reichen bis zu 400 Fr. Arbeitsschulen bestehen ungefähr 200; Gehalt der Arbeitslehrerin 250 Fr. In den Ecoles moyennes, 16 an der Zahl, waren 619 Knaben und 257 Mädchen. Viele Kinder besuchen auch als Externe den Unterricht in einer der Pensionen, die in überaus großer Zahl vorhanden, aber, wenige treffliche Ausnahmen abgerechnet (Sillig in Vevey z. B.), nicht auf tüchtige Bildung angelegt sind. Die Lehrer der Ecoles moyennes beziehen zwischen 11 und 1200 Fr. Gehalt; die Anstalten einen Staatsbeitrag von reichlich 45000 Fr. In der Cantonsschule saßen 1865 131 Schüler, in den 3 Vorclassen 51. Im nämlichen Jahre zählten die Seminare 55 männliche und 32 weibliche Zöglinge. — Die Gemeinden leisteten 1860 für ihre Primar- und Mittelschulen eine Ausgabe von 353750 Fr.; der Staat im ganzen (auch für die Akademie, Museumsbibliotheken u. s. w.) 305100 Fr.

23) **Wallis.** Quelle: Prof. Abbé Henzens Referat über den Volksschulunterricht an die Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft. 1865.

I. Ein Blick in die Geschichte des Erziehungswesens. Obschon 94,8 □ Meilen groß, kann dieser Bergcanton doch nur kümmerlich 80—90000 Menschen nähren, so unwirthlich sind diese Hochthäler, so wenig läßt sich Ackerbau oder ein anderer lohnender Betrieb ausdehnen. Diese dünngesäte, nicht selten arme Bevölkerung, in Oberwallis deutscher, in Unterwallis französischer Zunge, ist auf 167 Gemeinden vertheilt, von denen kaum 40 in der Ebene des Rhonebeckens liegen, dagegen über 100 auf den Bergen des-

selben und in den Hauptseitenthälern zerstreut sind. Von Thal zu Thal wechselt die Mundart, die Lebensweise und die Beschäftigung. Viele Thalgründe, z. B. die von Goms, Visp, Lötsch, Eifisch, Entremont, Illiez sind von einem kräftigen und gutbegabten Menschenschlag bewohnt, andere freilich werden seit Menschengedenken vom Cretinismus schwer heimgesucht. Nur in wenigen Thalschaften finden sich geschlossene Dörfer, in den meisten liegen die Häuser sehr weit, oft bis zu einer Stunde auseinander. In manchen sind die Bewohner nicht nur ein Jahr wie das andere vom Verkehr mit der großen Welt, sondern den Winter über sogar vom jeglichen Nachbarverkehr abgeschnitten. Bei solchen Hindernissen im Wallis blühende Schulanstalten zu erwarten, wäre unbillig; aber daß das Volksschulwesen bis vor wenigen Jahrzehnten in den ärmlichsten Anfängen lag, das bleibt dennoch hinter den mäßigsten Anforderungen zurück. Klosterschulen bestanden schon in früher Zeit in Sitten, Brieg, S. Maurice und Martigny; da sie jedoch, wenn nicht immer im Geiste des Jesuitismus, so doch klerikal gehalten wurden, war ihr Nutzen für die geistige Förderung des Cantons nicht erheblich und bietet ihre Geschichte weiter nichts lehrreiches dar. Die Schulen der Dorfgemeinden dagegen, meistens von den Geistlichen gegründet und bis in die letzten Jahrzehnte von den Pfarrern und Caplanen von Amtswegen besorgt, sind in ihrer großen Mehrzahl noch ziemlich neuen Datums. Die Bildungsbedürfnisse des Volks waren allerdings bis ins 19. Jahrhundert herein fast null und der Walliser zeigte sich in Rücksicht auf seine zu schulenden Kinder jeglicher Zumuthung, vornehmlich aber jeder Neuerung gegenüber durchaus abgeneigt und mistrauisch. Wo jedoch der Besuch des Unterrichts vom Belieben der Eltern abhängt und zugleich ein eigentlicher Lehrerstand nicht vorhanden ist, da kann von einem Volksschulwesen nicht die Rede sein. Einige Geistliche, so besonders der unvergeßliche Menschenfreund, Domherr Berchthold, thaten damals in ihren Gemeinden viel für Volksbildung; in den dreißiger Jahren, und zum Theil vorher schon, bemühten sich auch hellsehende Laien für Hebung des allgemeinen Wohls um Volksunterricht; aber die, in deren Händen alle Macht lag, vor allen andern die Bischöfe von Sitten, thaten meistens nichts für die Beförderung der wichtigen Sache. Der höhere Unterricht und der freilich ganz unbedeutende niedere, die ganze Volkserziehung lag ausschließlich in geistlichen Händen. Was hätte indes vom Klerus geschehen können, da derselbe, oder richtiger der Bischof von Sitten, die Augustinercongregation der Hospitien, die Jesuiten in Sitten und Brieg, das Kloster von S. Maurice und die Ursulinerinnen von Brieg und von Martigny, zugleich auch die Capitalien und die großen Güter inne hatten?

In den dreißiger Jahren wurde endlich diese Herrschaft des Klerus über den Canton angefochten, dann durch die liberale Partei bis 1844 gebrochen, und diese Zeit auch dazu benützt, um von Staatswegen dem Volksunterricht Hülfe zu bringen. Die dann folgende conservative, (die allerdings die Laien aus den höheren Anstalten entfernte) und nach dem Fall des Sonderbunds die radicale Partei thaten ein Gleiches, jede in ihrer Weise. Aber die Anzahl der Gebildeten und Gemäßigten und der einsichtsvollen Vaterlandsfreunde ist zu klein, ihr Einfluß auf die rohe und unwissende Volksmasse zu gering, so daß eigentlich noch alles für die intellectuelle Hebung, für die politische und religiöse Erziehung des Volkes zu thun, daß die wahrhafte Gründung der Volksschule von Seiten des Staates erst noch zu erwarten ist. Ist dieses Bildungsgeschäft einmal begonnen, dann werden die natürlichen Hülfsquellen des weiten Berglandes sich öffnen, kann die Armut sich mindern und durch rationelle Arbeit Wohlstand geschaffen werden.

II. **Gegenwärtiger Zustand.** 1) **Die Behörden.** Der **Erziehungsrath** besorgt im Auftrag der Regierung die Oberleitung des Schulwesens, soweit diese bei der Autonomie der Gemeinden und der Herrschaft des Klerus möglich ist; 3 **Kreisschulinspectoren** und die **Gemeindeschulräthe** führen die besondere und locale Aufsicht über die Primaranstalten. 2) **Die Schulen.** a) **Die Primarschulen,** zu deren Besuch die Kinder seit dem Schulgesetz des Jahres 1849 vom 7.—15. Jahre, mindestens für 5 Monate unter 12, verpflichtet sind, betreiben in der Unterschule neben dem

religiösen Memoriren nur die Elemente des Lesens, Schreibens und Rechnens, in der Oberschule kommt die Fortsetzung sammt etwas Geschichte, Geographie, Rechenkunst und Buchführung. Weise Beschränkung, weniges aber tüchtig gelernt, wird von den Schulfreunden mit Recht der werdenden Volksschule als Losungswort zugerufen. Nur ein Unterricht, der den wallisischen Landmann auch materiellen Nutzen sehen lasse und ihm Mittel biete, seinem ärmlichen Leben aufzuhelfen, werde in ihm Glauben an die Schule und Sinn für dieselbe erwecken. b) Die Lateinschulen, nämlich das Lycée cantonal und noch 2 colléges, stehen, obschon jetzt Staatsanstalten, doch in Lehrfächern, Methode und Disciplin auf dem alten klerikalen Fuße; für Schüler, welche auf einen bürgerlichen Geschäftsbetrieb vorbereitet werden sollen, hat man eine Art realistische Mittelschulen damit verbunden.

3) Die Lehrer. Sowohl die geistlichen als die weltlichen werden für ihren Beruf viel zu wenig vorgebildet. Es besteht kein Seminar und der Besuch eines auswärtigen ist nicht üblich; wie kann aber ein austretender Primarschüler durch zweimonatlichen Besuch einer Normalschule zum Schulhalten ausgerüstet werden! Tüchtige Lehrer trifft man fast nur in Goms. Der Gemeinderath wählt, die Gemeinde bezahlt den Lehrer. So wie die Sachen liegen, besteht die Herrschaft der Geistlichkeit über die Schule fort. Von ihr hängt noch alles ab. Durch sie, welche die Volksschulen gegründet hat und die Lehrer ausbildet, können sie allein sich heben, durch ihren Einfluß zuerst die Lehrerbesoldungen und die Lehrmittel sich bessern.

4) Statistische Angaben. Wallis hatte 1865, bei einer Volksdichtigkeit von 954 Seelen und nicht ganz 1 Procent protestantischer Bevölkerung, in seinen 408 Primarschulen (davon nur 165 gemischte, d. h. mit gemeinsamem Unterricht für Knaben und Mädchen) gegen 14500 Kinder. Das dazu gehörende Lehrerpersonal setzte sich aus 35 Geistlichen und Ordensleuten, 30 Klosterfrauen und Lehrschwestern, 114 patentirten Lehrern oder Lehrerinnen, 158 provisorisch ermächtigten und 71 zeitweise angestellten Lehrkräften zusammen. Die durchschnittliche Lehrerbesoldung betrug 150—160 Fr. Größere Gemeinden haben eigene Schulhäuser. Die 4 Normalschulen waren 1863 von 26 männlichen und 29 weiblichen Zöglingen besucht; die 3 Lateinschulen von 214 und die Mittelschulclassen von 36 Schülern. In eben diesem Jahre zahlte der Staat an das gesammte Unterrichtswesen des Landes 37561 Fr., wovon 8209 Fr. den Volksschulen zu gut kamen.

24) **Neuchatel.** Quellen: Frédéric de Chambrier Histoire de Neuchâtel et Valangin. 1840. Victor Bénoit, Le canton de Neuchâtel. 1861. L'éducateur, revue pédagogique de la Société des Instituteurs de la Suisse romande rédigée par le professeur Alexandre Daguet. Lausanne 1867.

Neben einem bald öden, bald sehr fruchtbaren Gelände am See bietet dieser Juracanton kleine kahle Hochflächen und hohe Bergthäler, wo der Winter 7—8 Monate dauert und kein Obstbaum wächst. Dennoch sind in demselben große Dörfer zu sehen, mit Gebäuden besäte Hochthäler und überall eine zahlreiche Bevölkerung. Ein sprechender Beweis von der Wunderkraft der Industrie, welcher sich der kräftige, mit offenen Sinnen begabte Neuchateler zugewendet hat, aber auch von der Liebe zur geordneten Freiheit, von der Wohlhabenheit und Bildung, welche diesem Canton so sehr zur Zierde gereichen.

I. Zur Geschichte des Schulwesens. Die jurassischen Thäler wurden frühe von Mönchsansiedlungen aus urbar gemacht. Ums Jahr 1000 waren Klöster in beträchtlicher Zahl vorhanden und im Anfange des 13. Jahrhunderts zählte der Bischof von Lausanne in diesem Theile seines Sprengels 6 Corporationen (nämlich das reiche Chorherrenstift von Neuchatel, die Prämonstratenserabtei von Fontaine André und 4 Benedictinerklöster, darunter Môtiers) und 20 Pfarreien. Leider haben wir über die Bildungsanstalten, welche diese Gotteshausleute für ihren geistlichen Nachwuchs und sonstige Schüler besessen haben, keinerlei sichere oder ergiebige Nachrichten. Es will daher

fast scheinen, als haben die Geistlichen nie besonderen Eifer in diesen Dingen gezeigt; jedenfalls hat das Stift in der Hauptstadt, durch seine reichen Einkünfte verführt, schon lange Zeit vor dem Ausgange des Mittelalters nur durch das ärgerliche Leben seiner Glieder sich einen Namen gemacht, der im Beginn des 16. Jahrhunderts sogar Obrigkeit und Volk zwang, der Sittenlosigkeit zu steuern. Bei solcher Lage der Dinge war der hiesige Boden für die Reformation aufs günstigste vorbereitet und Bern brauchte nur durch seine Evangelisten, Farel vor allen, den Samen ausstreuen zu lassen. Unter dem Schutze dieses mächtigen Nachbarstaats, der schon auch die Waadt sich unterworfen hatte, wurde das ganze Land der Kirchenverbesserung gewonnen und 1530 im October sorgten die Bürger der Stadt Neuchatel dafür, daß in ihrer Hauptkirche »l'idolastrie fut ostée et abattue.« Außer Farel, der überall auf Erkenntnis und Erziehung im Sinne des Evangeliums bringt, erscheint auch Mathurin Corbier, ein edler Humanist, der eine Lateinschule errichtet, desgleichen stellt sich die Volksschule, wenigstens Katechismusunterricht mit nothdürftigem Lesen und Schreiben, in den größeren Gemeinden ein, wo neben den Geistlichen die régents ihre Thätigkeit entfalten. Letztere, die Schulmeister, wurden aber nicht von den Gemeinden, sondern von den Consistorien angenommen und von ihnen der Regierung zur Bestätigung vorgeschlagen. Im 17. und eigentlich auch im 18. Jahrhundert sind keine besondern Fortschritte im Schulwesen zu rühmen, weder im mittleren noch im Volksunterricht. Wer höhere Studien machen wollte, besuchte eine französische Akademie, nachdem er in der Hauptstadt sein Latein und Griechisch gelernt hatte; die Volksschulen dagegen trieben jene dumpfe geistlose Lehrart, die wir schon öfter erwähnt; ein Zustand der Dinge, der auch noch fortdauerte, nachdem das Land preußisches Fürstenthum geworden war. Um so nachhaltiger war aber der Aufschwung, den das ganze Schulwesen nahm, als die Industrie hernach aus dem Stande des roheren Handwerks in den des Kunstbetriebs sich emporarbeitete und Kenntnisse und geschulte Leute verlangte, und als der sichtbar sich mehrende Wohlstand des Landes Sinn für Bildung und für Schulanstalten hervorbrachte. Gemeinden und einzelne Bürger, die Geistlichkeit und die Regierung thaten alles, um den Volksschulunterricht zu heben und zu verbreiten, so wie auch keine Opfer gescheut wurden, um dem Gymnasium der Hauptstadt und den übrigen Lateinschulen des Landes durch zeitgemäße Einrichtungen tüchtige Leistungen möglich zu machen. Daß dieses Streben, das auch Fürst Berthier, wie nach ihm noch Friederich Wilhelm III. und IV. in ausgezeichneter Fürsorge für die Bildungsanstalten bethätigten, gute Früchte getragen, dürfte neben dem blühenden Stande des heutigen Schulwesens, besonders auf der mittleren Stufe, am eindringlichsten die Menge von tüchtigen Lehrern und Lehrerinnen beweisen, welche viele Länder Europas seit mehr denn einem Jahrhundert aus diesem Canton bezogen haben.

II. Gegenwärtige Verhältnisse. 1) Behörden. Das Erziehungsdepartement wird von einem Staatsrathe geleitet; die Gemeinden haben Ortsschulcommissionen.

2) Die Schulen. a) Die Primarschule, unentgeltlich und deshalb obligatorisch vom 7.—16. Jahre, unterrichtet außer in den gewöhnlichen Fächern auch in Geographie und Geschichte, Meßkunde und Verfassungslehre, kann jedoch jederzeit ihr Programm nach den örtlichen Bedürfnissen erweitern und besonders noch der Naturkunde und dem Zeichnen Raum gestatten. Der Schulbesuch ist da und dort ein sehr unregelmäßiger.

b) Die Secundarschule vervollständigt in ihren 3 Jahrescursen, was die Primarschule begonnen, und bereitet durch mathematischen, naturkundlichen und ausgedehnteren fremdsprachlichen Unterricht zur Erlernung der Industrie und des Handels vor. Sie ist Gemeindesache. c) Das Collége in Neuchatel ist ein humanistisches Gymnasium, das der Stadt gehört, auf Maturitätsprüfungen hält und durch sie Zutritt in die Akademie gewährt. Löblicherweise bietet diese Anstalt jungen Mädchen, welche eine gründliche allgemeine Ausbildung anstreben, in besonderen Cursen den Unterricht einer guten

höheren Töchterschule. Das realistische Obergymnasium, gymnase supérieur scientifique, zur Fortsetzung des Secundarschulunterrichts bestimmt, ist Staatsanstalt und Bestandtheil der Akademie. Wer von ihm aus die Maturitätsprüfung mit gutem Erfolg besteht, ist zum Eintritt in die Faculté des sciences berechtigt.

3) Die Lehrer der Primarschule erhalten seit dem Jahre 1865 ihre Ausbildung in der Section de pédagogie der Akademie von Neuchatel. Der Curs ist zweijährig, faßt auch die Fächer Buchführung und vaterländische Einrichtungen in sich, nicht aber Deutsch. Nach Beendigung der Seminarzeit, wenn man hier so sagen kann, stellt die Direction nur ein Fähigkeitszeugnis aus, nimmt also keine Abgangs- d. h. Anstellungsprüfung vor. Diese findet von Seiten des Erziehungsrathes statt. Man rühmt, daß die jetzige Lehrerschaft mit Berufstreue ein rüstiges Streben zur Fortbildung verbindet. Wiederholungscurse für Lehrer und Lehrerinnen leitet ebenfalls die pädagogische Section. Die Secundarlehrer, sowohl der realistischen als der humanistischen Seite, bilden sich am Collége und an der Akademie aus.

4) Statistische Angaben. Der Canton, der 1864 eine Bevölkerung von 89700 E. bei einer Volksdichtigkeit von 6000 hatte (14,5 □Meilen), besaß 1865 für 14770 Primarschüler 282 Schulen (davon 198 Alltagsschulen) mit 136 Lehrern und 140 Lehrerinnen. Die Gehalte, nach der Schulart sich richtend, schwanken zwischen 400—1600 Fr. (in der Hauptstadt noch mehr) für die Lehrer und 200—1300 Fr. für die Lehrerinnen; meistens Baareinkommen. Mädchenarbeitsschulen bestanden erst 13. Die Schulhäuser wurden allmählich verbessert. Die Primarschulfonds trugen gegen 10000 Fr. ein. Die 4 Secundarschulen (in Neuchatel, Locle, Chauxdefonds, Fleurier) wurden von 451 Zöglingen besucht, der Mehrzahl nach Mädchen; die Gehalte der Lehrer beliefen sich auf ungefähr 71000 Fr.; die Gesammtausgaben der 4 Gemeinden, weil neben den Schulgeldern auch noch 15000 Fr. Staatsunterstützung gegeben wurden, auf nahezu 37000 Fr. Das städtische Gymnasium wurde von 200 Schülern besucht. Die Gesammtausgaben des Cantons für das Erziehungswesen betrugen gegen 325000 Fr., wovon den Staat über 1/3 traf.

25) **Genf.** Quellen: J. Senebier Histoire littéraire de Genève. 1786. Joël Cherbuliez Genève, ses institutions, ses moeurs etc. 1868.

I. Aus der Geschichte des Erziehungswesens. Durch ihre Lage am Westende des Lemansees und an der Völkerscheide der Germanen und Romanen begünstigt und von einem kräftigen Unabhängigkeitssinn der Bürgerschaft getragen, kam Genf schon frühe zu bedeutender Entwicklung; sein Gewerbfleiß und blühender Handel schufen beträchtlichen Wohlstand und dieser unterstützte die Bestrebungen der Stadt, immer weitere Freiheiten und Rechte zu erwerben. Dessenungeachtet ist während des ganzen Mittelalters nicht viel von ihrem Schulwesen zu vernehmen. Sei es nun, daß das Interesse der Bürger von ihrem allerdings stark bewegten politischen Leben ganz in Anspruch genommen wurde, sei es, daß der zahlreiche und begüterte Klerus, zu häufig in Welthändel und unkirchliches Leben verstrickt, von der Pflege der Wissenschaft im allgemeinen nicht viel und vom Jugendunterricht gar nichts wissen wollte, man hört von einer blühenden Schule etwa bei S. Peter so wenig als von vielbegehrten Lehrern in den vielen Klöstern. An dem Vorhandensein von Schuleinrichtungen von kirchlicher und von bürgerlicher Seite darf deshalb natürlich doch nicht gezweifelt werden; denn schon 1213 stellte der Bischof einen doctor an, um die jungen Geistlichen zu unterrichten, und 1429 baute ein Freund der Wissenschaften aus dem Bürgerstande, der reiche Kaufmann und Rathsherr François de Versonnay, ein eigenes Haus für eine öffentliche Schule der Grammatik, Logik und freien Künste, bezahlte auch die Lehrer, daß sie kein Schulgeld zu nehmen brauchten. Diese Anstalt, von deren Wirksamkeit leider weiteres nicht bekannt ist, bestand bis zur Errichtung des Collége. Letzteres verdankte Genf (ähnlich war der Verlauf in Zürich und an manchen andern Orten) der Reformation und vorzüglich Calvin, dem Träger derselben. Weil durch die Aufnahme des protestantischen Princips in Häuser und Herzen

der Bürgerschaft und durch den strengen sittlichen Ernst dieses Mannes das mittelalterliche Genf mit seiner Prachtliebe und nicht zu verbergenden Sittenlosigkeit ausgethan und der ebenfalls lockere Klerus umgewandelt wurde, die Stadt sich in eine Festung der reformirten Kirche umschuf und diese selbst zu einer Pflanzschule für eine neue Geistlichkeit sich gestaltete, kurz, ganz Genf in ein neues Dasein trat, so mußte nothwendigerweise sofort auch das Schulwesen kräftig an- und zusammengefaßt werden und sich als wesentliches Glied des neuen kirchlichen und politischen Baues darstellen. Demgemäß errichtete die Obrigkeit schon 1536, ein Jahr nachdem die Reformation endgültig eingeführt war, hauptsächlich auf Farels Bemühungen hin, eine humanistische Schule, an welcher unter andern Antoine Saunier und Mathurin Cordier wirkten. Jener wurde später nach Lausanne berufen; dieser, ein auch von Calvin hochgeachteter Mann und Verfasser angesehener Schulbücher (wir erwähnen: Erklärung von Catos Distichen; 4 Bücher Gespräche ad pueros in latino sermone exercendos; Principia latine loquondi scribendique selecta ex epistolis Ciceronis; Rudimenta grammaticæ; biblisches Spruchbuch u. s. w.), zeigte ein hervorragendes Geschick, die Jugend durch seinen Unterricht ad pietatem et bonos mores cum litterarum elegantia zu erziehen. Durch solche Männer gewonnen, eilte die Jugend, auch die auswärtige, immer zahlreicher herbei. Da infolge hievon die alten Einrichtungen in Kürze nicht mehr genügten, schuf die Stadt auf mehrjähriges Betreiben Calvins und mit eifriger Geldunterstützung der Bürgerschaft 1559 ein Collége mit 7 Classen, und daneben eine Académie mit 3 Professuren für Griechisch, Hebräisch und Philosophie, wozu noch die theologischen Curse kamen, welche Calvin und Theodor von Beza hielten. Jede Classe des Collége bekam ihren tüchtigen régent, der der obersten war zugleich principal der Schule. 1562 errichtete man die achte Classe, 1579 eine neunte. Obwohl es Staatsanstalt war, führte das Consistorium der Stadt, anfangs allein, die Oberaufsicht über das Ganze; dasselbe hatte mit den Professoren auch den Rector, die Professoren und die régents dem Rath zur Bestätigung vorzuschlagen. 1582 zog aber der letztere vor, auch 2 seiner Mitglieder als Scholarchen in den Schulrath zu bestellen. — Für die Volksschulen wurde, wie es scheint, viel weniger erreicht. Man beschränkte sich auf Katechismus- und Bibelunterricht sammt den Elementen des Lesens und Schreibens, so daß Genf hierin weder über Neuchatel noch über Lausanne sich erhob, sondern mit diesen dem Beispiele des mächtigen schutz- und religionsverwandten Bern nachlebte.

Die von Calvin durchgeführten sittlich-religiösen Grundsätze hielten über ein Jahrhundert in ihrer Strenge an. Sie reinigten und stärkten den republikanischen Geist der Bürger und machten die Stadt, obwohl selber vielfach von mächtigen Nachbarn angefeindet, immer mehr zu einer festen Zuflucht für alle jene, welche sich aus Frankreich, Savoyen und Italien um des neuen Glaubens willen vertrieben sahen. Diese Einwanderungen aber, die das protestantische Wesen der Stadt stets aufs neue erfrischten und kräftigten, bereicherten zugleich die gewerbfleißige Stadt mit den lohnendsten höheren Industriezweigen. Glücklicherweise verleitete der wachsende Reichthum nicht mehr zur Ueppigkeit; auch die Vornehmen hielten auf Einfachheit, erzogen ihre Kinder zur Arbeit, waren sparsam im Hauswesen und freigebig nur zu patriotischen Zwecken. Das durften immer auch wieder die Schulanstalten erfahren, die hier im 17. und 18. Jahrhundert in den Hauptsachen dieselben Wandlungen erlebten, welche jener Zeitraum auch sonst in der Schweiz und in Deutschland mit sich brachte. Die Vaterstadt J. J. Rousseaus, aber auch der Saussure, Decandolle, Sismondi und Pictet, wandte ihnen unter der Beihülfe einer an Kenntnissen und Berufseifer ausgezeichneten Geistlichkeit immer wieder die regste Theilnahme zu und reichte besonders auch in immer größerem Maße die Mittel, welche für die Verbesserung der Volksbildung erforderlich waren. Sogar während der Restaurationsepoche geschah dies, obschon gerade damals eine unerfreuliche Kluft zwischen der Aristokratie des Altgenferthums und den vorherrschend aus der Fremde stammenden unteren Volksclassen sich bildete. Es ist bekannt, daß diese Kluft schließlich 1846 vom

Radicalismus übersprungen wurde und ein neues Genf seinen Anfang nahm, gegen dessen zügellosen Kosmopolitismus und despotischen Fortschrittsdrang das alte durchaus in die Schranken treten mußte. Dem Schulwesen hat diese Neugestaltung Genfs keinen Schaden gebracht; im Gegentheil, getrieben von dem ebenso rührigen als unabhängigen Geist der Bevölkerung und getragen von dem Stolze der Stadt auf sein altberühmtes Bildungswesen statteten die Regierungen der 2 letzten Jahrzehente die niederen wie die mittleren und höheren Schulen so vollständig aus, daß jetzt allen Arten von Bedürfnissen entsprochen scheint. Zwar findet keine Schulpflichtigkeit statt; gleichwohl wird gegenwärtig in der ganzen Schweiz keine Stadt gefunden werden, sogar Basel nicht ausgenommen, in welcher die Intelligenz bei den wohlhabendsten wie bei den Arbeiterclassen, bei dem männlichen wie bei dem weiblichen Geschlechte so allgemein verbreitet wäre wie in Genf.

II. Gegenwärtige Verhältnisse. 1) Behörden. Der Staatsrath hat die Oberleitung des gesammten öffentlichen Unterrichtswesens; der Gemeinderath die locale Aufsicht über die Primarschulen. Für letztere sind 2 Cantonalinspectoren angestellt, die sich ganz diesem Amte zu widmen haben, die rechte Hand des Departementchefs sind, die Berather der Lehrer und die wirksamen Mittelspersonen zwischen Unter- und Oberbehörde, wie zwischen Schule und Haus. 2) Die Schulen. a) Die Primarschule ist seit dem Unterrichtsgesetz vom 25. Oct. 1848 unentgeltlich, aber gleichwohl nicht obligatorisch. Vor dem 6. Jahre soll kein Schüler angenommen werden, die wöchentliche Stundenzahl einer Classe 30 betragen. Die Unterrichtsfächer sind die nämlichen wie im Waadtland, die Religionsstunden abgerechnet, die auch in den übrigen Anstalten abgesondert von dem Classenunterricht gegeben werden. b) Gehobene Primarschulen, écoles moyennes, können die Landgemeinden unter Beihülfe des Staates errichten; bis jetzt bestehen einige in größeren Bezirksorten. c) Das Collége industriel et commercial, eine Realanstalt für 11—16jährige in 6 Classen, ohne Latein, doch absichtlich mit mehr Sprach- als Mathematikunterricht. Englisch, Turnen, auch Religion gemeinschaftlich mit dem d) Collége classique. Dieses ist ein unteres und mittleres Gymnasium mit 6 Classen und einer elementaren Vorclasse. Außer den zwei alten Sprachen werden Französisch und Deutsch obligatorisch, Englisch und Italienisch facultativ betrieben. Das Gymnase, Obergymnasium, hat 2 Classen. Während dort Classen- und Nebenlehrer angestellt sind, herrscht hier das Fachsystem. Wöchentlich ungefähr 28—31 Stunden. Im ganzen bleibt diese Anstalt hinter ihren Schwestern in Zürich, Basel u. s. w. was die Trefflichkeit sowohl der Organisation als der Leistungen betrifft, entschieden zurück. e) Das Collége in Carouge ist eine 3classige Latein- und Realschule. f) Die höhere Mädchenschule in Genf, Ecole secondaire et supérieure de jeunes filles, legt mit Recht den Hauptnachdruck auf Kenntnis der Muttersprache und der heimischen Literatur, macht den fremdsprachlichen Unterricht facultativ, berücksichtigt aber wohl das Zeichnen zu wenig. Jede der 6 divisions hat ihre eigene maitresse d'études, die eigentliche Classenlehrerin. Das Schulgeld für die obligatorischen Fächer steigt von 20 bis zu 50 Fr. jährlich, aber Deutsch und Englisch kommen zusammen auf weitere 50—60 Fr. zu stehen.

3) Die Lehrer für die Primarstufe bilden sich, soweit es nicht Cantonsfremde sind, an den Colléges aus, und das Unterrichtsdepartement läßt durch eine Commission jährliche Prüfungen der Candidaten vornehmen. Der Staatsrath ernennt die Lehrer. Die Mädchenclassen werden nur von Lehrerinnen besorgt; gemischte Classen von einem Lehrer. Zu den Obligations générales der Primarlehrer gehört, nach Art. 85, 1° des Règlement général vom 1. März 1859: Ils ne doivent donner aucune tendance confessionnelle à l'enseignement littéraire. Les prières d'un caractère confessionnel sont réservées pour la leçon d'enseignement religieux.

4) Statistische Angaben. Genf besaß 1865 für seine ungefähr 84000 Einwohner (auf 5 □Meilen), wovon etwas mehr Katholiken als Protestanten waren,

117 Classen von Primarschulen mit 5972 Kindern; die männlichen Lehrkräfte (Lehrer, Unter- und Hülfslehrer) verhielten sich zu den weiblichen der Zahl nach wie 9:5. Jede Gemeinde hat eine Arbeitsschule. Der Staat oder die Gemeinde geben keine Ruhegehalte. Die Lehrer erhalten aber an fixer Besoldung, neben freier Wohnung und einer als Schulgeld berechneten Zulage bis zu 120 Fr., in den Landgemeinden 1000, in der Stadt Genf 1400 Fr.; die Lehrerinnen im ersteren Falle 700, im anderen 900 Fr., woran die Gemeinden ¼—½ zu tragen haben. Die Professoren der Collèges haben bei 24 Wochenstunden 2500 Fr. festen Gehalt und Antheil am Schulgelde. Das Collège industriel zählte unter seinen 334 Zöglingen fast ⅙ Nichtschweizer; die ganze humanistische Anstalt gegen 400 Schüler. Die Gesammtausgaben des Staates für alle Theile des Erziehungswesens, die Académie eingerechnet, beliefen sich 1861 auf 388572 Fr., wobei es die Stadtgemeinde Genf insbesondere für ihre Primarschulen 34350 und die Landgemeinden 34503 Fr. traf; 1865 dagegen waren die Gesammtausgaben auf 430170 Fr. gestiegen. —

Was wir im Voranstehenden über die gegenwärtigen Schulverhältnisse in der Schweiz berichtet haben, wäre in einem wesentlichen Stücke ungenügend, wenn jetzt zum Schlusse nicht auch noch jener Anstalten gedacht würde, welche die Cantone oder einzelne Gemeinden oder gemeinnützige und christliche Vereine zu Gunsten der unvollsinnigen Kinder oder der verwaisten und der verwahrlosten geschaffen haben und noch unterhalten. Hier zeigt sich erst recht das praktische Wesen sowohl der Freunde und Gönner als auch der Vorsteher dieser Anstalten, aber auch die barmherzige und patriotische Gesinnung vieler Schweizer, welche weder den Mitmenschen noch den Vaterlandsgenossen verkommen lassen will. Manche dieser Bildungs- und Segensstätten genießen verdientermaßen einen großen Ruf. So von den 4 Blindenanstalten die in Zürich, von den 14 für Taubstumme die in Aarau und die von Frienisberg, Ct. Bern, und unter den Armenerziehungshäusern, deren Zahl sich auf ungefähr 60 mit gegen 2000 Kindern beläuft, steht obenan die Knabenrettungsanstalt in der Bächtelen in der Nähe von Bern, ein Werk der schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft, die aber an der landwirthschaftlichen Armenschule auf der Linthcolonie, an der auf Bernrain bei Kreuzlingen, von Wehrli, Dr. Kern und Decan Pupikofer gegründet, an der Pestalozzistiftung in Olsberg, Ct. Aargau, der Schnellschen Victoriaanstalt für arme Mädchen bei Bern und vielen anderen würdige Schwestern hat.*) Da die innere Schweiz und andere katholische Cantone für diesen wichtigen Zweig der Volkserziehung kein Interesse zeigten, auch nachdem in den westlichen und östlichen Gegenden schon eine Reihe dieser wohlthätigen Anstalten vorhanden waren, beschloß die nicht genug zu lobende schweizerische gemeinnützige Gesellschaft, um der verkommenden Jugend der inneren Schweiz die sittliche Freiheit zu bringen, die Gründung einer katholischen Bächtelen. 1858 waren schon 80000 Fr. gesammelt und die Anstalt auf Sonnenberg bei Luzern konnte bald hernach eröffnet werden. Alle diese Rettungshäuser sehen in Pestalozzis erbarmender Liebe zu den Verlassenen und seiner reinen Hingebung an die Aermsten, desgleichen in Fellenbergs Armenschule in Hofwyl Vorbilder, die verlornen Kinder armer Leute zu sammeln, ihnen Vaterhaus und Elternliebe zu schenken, sie der geistigen Noth und der sittlichen Entartung zu entziehen und zu rechtschaffenen, arbeitsliebenden und arbeitstüchtigen Menschen auszubilden. Als Hauptmittel, um zu diesem Ziel zu gelangen, sind vornehmlich in der Bächtelen im Gebrauche: geregelte, angestrengte Arbeit in Haus und Feld, ernster, tüchtiger Schulunterricht, beide in wohlthätiger Abwechslung und drittens individuelle sittliche Pflege und hiebei vornehmlich Gewöhnung zur Wahrhaftigkeit und Genügsamkeit. Ueberall gilt das System christlicher Familienerziehung. Das ganze Anstaltsleben, Arbeit und Unterricht, Ruhe und Erholung, theilt der Erzieher mit seinen Kindern; er ist nicht ihr Auf-

*) Vgl. den Art. Rettungsanstalten S. 316, 323, wo auch über den Zusammenhang dieser Anstalten mit dem Rauhen Hause Mittheilungen gemacht werden. D. Red.

scher, sondern ihr Familienhaupt. Die Macht seiner Hingebung schafft am besten Ordnung und Willigkeit im Hause und in den Herzen, seine thätige Liebe, fern von aller Redefrömmigkeit, läßt jedem persönliche Liebeserweise zukommen und bildet das stärkste Einigkeits- und Friedensband durch die ganze Anstalt. Die Zöglinge treten meistens mit 17 Jahren aus dem Hause, aber dieses setzt auch dann noch sein Werk an ihnen fort. Seit 1862 hat die Bächtelen Curse zur Ausbildung von Armenerziehern ins Leben treten lassen und auch diese scheinen, wie die ganze Anstalt, durch die Arbeit Kuratlis, des vortrefflichen Vorstandes, wohl zu gedeihen. Nachdem wir aus der ehrenwerthen Schaar dieser Armenlehrer im Anschluß an diesen Namen auch die von Wehrli und Stucki rühmend hervorgehoben, erübrigt noch, des Vereins zu erwähnen, den die Berufsgenossen gebildet haben, um an der schweren Aufgabe um so gesegneter arbeiten zu können. Er zerfällt in 2 Sectionen, eine ost- und eine westschweizerische, die sich gegenseitig von ihren Sectionsversammlungen Kenntnis geben, die Protokolle mittheilen und alle 3 Jahre zu einer Hauptversammlung zusammentreten.

Aber ein noch stärkeres Band schlingt in diesem Land der Vereine der allgemeine schweizerische Lehrerverein um die ganze deutsche Lehrerschaft der Primar- und der Secundarstufe (die Gymnasiallehrer der deutschen Schweiz haben mit Fug ihren besonderen Verein). Noch zu Lebzeiten Pestalozzis, im Jahre 1810, traten in Lenzburg Lehrer zur Gründung eines Vereins zusammen, versammelten sich auch mehrmals, aber die schweren Jahre 1813—1815 und noch mehr die Reactionsperiode hemmten seinen Fortgang. Mit der Regeneration der dreißiger Jahre, der Hebung und Ausdehnung des Volksschulwesens, der Entwicklung der Schulgesetzgebung wurde der Gedanke an einen allgemeinen Lehrerverein wieder mächtig erweckt und 1842 unter dem Vorsitz des Aargauer Seminardirectors Keller auch der Ausführung näher gerückt. Aber erst nach Beilegung des politischen und confessionellen Haders der vierziger Jahre, nach der Zerstörung des Sonderbunds und Einführung der neuen Bundesverfassung konnte er völlig ins Leben treten. Dies geschah 1849 zu Lenzburg, wo 250 schweizerische Lehrer aus fast allen Cantonen sich vereinigten, um eine Verbindung und Verbrüderung zu schließen, damit durch alle Theile des Vaterlandes das Erziehungs- und Unterrichtswesen in Schule und Haus gefördert werde. 1854 versammelte man sich in dem durch Pestalozzis Grabstätte geweihten Birr, 1858 in Luzern, 1861 in Zürich, 1863 in Bern, 1865 in Solothurn, 1867 in St. Gallen, 1869 in Basel. Der Verein besitzt einen leitenden Ausschuß und zerfällt in Sectionen für die Primar-, die Secundar- und Bezirksschule, für Handwerker-, für landwirthschaftliche, für Armenschulen, Jugendbibliotheken, Turn- und Mädchenarbeitsschulen und für die Lehrer der französischen Schweiz. (Letztere hatten zwar unter dem Vorsitze des energischen Schulmannes Alex. Daguet für sich einen besonderen Verein gegründet, suchten aber mit richtigem Takte schon 1865 auch eine engere Verbindung mit dem deutsch-schweizerischen.) Bei den Hauptversammlungen gehört der erste Tag den Verhandlungen in den Sectionen, der andere denen im Plenum, und zweckmäßigerweise ist jetzt auch noch eine instructive Ausstellung von Lehrmitteln aller Schulfächer dazu gekommen. Der Verein, wohl über 1000 Mitglieder zählend, hält in seinem Organ „der Schweizerischen Lehrerzeitung" seit 14 Jahren mit offenem Auge Wacht über das ganze Feld des Unterrichts- und Erziehungswesens hin, um unablässig für dessen Verbesserung im ganzen Vaterland wirksam sein zu können. Sein einträchtiges Arbeiten und sein reger und doch taktvoller Eifer erwecken mehr und mehr das Vertrauen der Schulbehörden in den verschiedenen Cantonen und steigern die Theilnahme des Volkes für alle Fragen der Bildung, dieser sichersten Grundlage des nationalen Glücks. **Dr. Bücheler.**

Seele s. Seelenlehre.

Seelenlehre (Psychologie). Der Werth der Psychologie für die Pädagogik wird in der bloß theoretischen Beurtheilung bisweilen überschätzt, in der wirklichen Anwendung dagegen noch lange nicht genug anerkannt und ausgebeutet. Um das Verhältnis der Psychologie

zur Pädagogik zunächst theoretisch festzustellen, müßen wir zwischen der speculativen und der empirischen Psychologie scharf unterscheiden. Jene kann den Anspruch erheben, der Pädagogik als unumgänglich nothwendige Basis zu dienen; diese wird sich mit dem Rang einer vorzüglich wichtigen Hülfswissenschaft begnügen müßen. Trotzdem ist die letztere im allgemeinen für den Pädagogen weit wichtiger als die erstere. Der Grund dieses Verhältnisses ist einfach der, daß man eine Benutzung der Hülfsmittel, welche die empirische Psychologie darbietet, von jedem Erzieher verlangen kann, während die speculative Psychologie stets als Theil eines philosophischen Systems zu betrachten ist, der seinen wahren Werth nur in Verbindung mit dem Ganzen hat. Ueber den Werth eines solchen Ganzen kann man dann wieder sehr verschieden urtheilen; doch würde es auf alle Fälle eine überspannte Forderung bleiben, vom praktischen Pädagogen zu verlangen, daß er bei seiner Thätigkeit sich durch ein vollkommen bewältigtes philosophisches System leiten lasse.

Der Grund, warum die empirische Psychologie noch nicht den Anspruch erheben kann, der Pädagogik überall als Basis zu dienen, liegt in ihrer eigenen Unvollständigkeit. Hätten wir eine Wissenschaft, welche die Erscheinungen des Seelenlebens mit einer ähnlichen Vollständigkeit und Sicherheit auf Gesetze zurückführte, wie die Physik die Erscheinungen der äußeren Natur, so müßte jeder Pädagoge diese Wissenschaft vor allen andern zum Gegenstande seines Studiums machen und die Pädagogik wäre von der Psychologie so unzertrennlich, wie die Technologie von der Physik. Man könnte dann fast die ganze Pädagogik auf Ethik und Psychologie zurückführen, indem die erstere Wissenschaft uns das Ziel der Bildung, die letztere aber Mittel und Wege zur Erreichung desselben angäbe. Die Geschichte der Wissenschaften zeigt uns, wie in der Kindheit derselben stets die praktischen Zweige weiter gefördert sind, als die theoretischen, während das Verhältnis später sich umzukehren strebt. Anfangs ist die Theorie eine Abstraction aus der Praxis; später wird die Praxis zur Anwendung der Theorie. So hatte schon im Alterthum die Technologie relativ bedeutende Leistungen zu Stande gebracht, während die Physik noch in der Irre herumtappte, die Chemie gar nicht existirte. Heutzutage dagegen gilt ein theoretisches Studium der Naturgesetze als erste und unerläßlichste Vorbedingung eines erfolgreichen Betriebes aller Gewerbe und Künste, die auf der Benutzung der Naturkräfte beruhen. Man darf diesen Vergleich nur ansehen, um inne zu werden, daß wir mit der empirischen Psychologie noch lange nicht auf einer ähnlichen Stufe stehen. Diese Wissenschaft verdankt gegenwärtig der Psychiatrik und andern Zweigen der Medicin, der Criminalistik, der Kunsttheorie, und gewiß auch der Pädagogik, eine reiche Fülle von Stoff, der noch kaum recht benutzt und verarbeitet ist. Sie sollte diesen Wissenschaften dafür einen noch reicheren Schatz von allgemeinen Lehrsätzen, Regeln und Gesetzen zurückliefern, aus denen sich die bekannten Thatsachen erklären und neue, zur Zeit unbekannte, ableiten ließen; allein hier ist die Ausbeute auf einige wenige reiche Adern beschränkt und auf den meisten Puncten sieht sich der Praktiker noch lediglich auf die unmittelbare Beobachtung in seinem eigenen Felde angewiesen. So bietet z. B. die Lehre von der Association der Vorstellungen dem Pädagogen eine Fülle von verwendbaren Lehrsätzen, die leider noch viel zu wenig benutzt wird; will man dagegen beispielsweise etwas wissen über den Einfluß der verschiedenen Altersstufen auf die Vorstellungsbildung, so wird man bei den Psychologen meist nur leere Worte finden, ein Fachwerk zur Unterbringung zukünftiger Erkenntnis, während der Pädagoge aus eigner Beobachtung manches wissen kann, was sich der Psychologe erst aneignen und mit anderweitigen Thatsachen in Verbindung setzen müßte.

In der Speculation wird natürlich das ideale Verhältnis der Psychologie zur Pädagogik maßgebend sein. Wie sich die beiden Gebiete in ihrer vollkommenen Ausbildung nothwendig zu einander werden verhalten müßen, so erfaßt und verbindet sie der Philosoph in seinem System. Wer von einer speculativen Psychologie ausgeht, wird mit Leichtigkeit die hier gewonnenen Begriffe auf den gesammten Stoff der Pädagogik

anwenden und diesem Gebiete dadurch ebenfalls ein philosophisches Gepräge geben können. So hoch man aber eine solche Geistesarbeit auch in andrer Hinsicht stellen mag, so wird man doch nicht leugnen können, daß unser Vorrath wirklicher Erkenntnisse durch sie nicht vermehrt, sondern nur geordnet wird. Es ist hier nicht angebracht, zu erörtern, inwiefern erst die durchgreifende architektonische Ordnung unsrer Erkenntnis den rechten Werth giebt, und ob es zweckmäßig sei, bloß dem systematischen Wissen das Prädicat eigentlicher Wissenschaftlichkeit zuzusprechen oder nicht; diese Frage bleibt der philosophischen Kritik vorbehalten und sie kann den Pädagogen nicht als solchen beschäftigen, sondern nur insofern er etwa gleichzeitig strebt, im vollen Sinne des Wortes Philosoph zu sein. Dagegen müßen wir darauf aufmerksam machen, daß aus der Ueberschätzung speculativer Formeln nirgend so viel eitles Scheinwissen entstanden ist, als auf dem Gebiete der Psychologie, und daß ein einseitiges Studium der letzteren daher dem Pädagogen leicht Nachtheil bringen kann, indem es den unbefangenen Sinn für die Thatsachen der Erfahrung verwirrt, ohne dafür durch Erkenntnisse höherer Art zu entschädigen. Die speculative Psychologie kann als Theil eines größeren Ganzen ihren eigentlichen Werth nur für denjenigen haben, der dies Ganze umfaßt, der in das System, aus dem sie geflossen ist, durch und durch eingeweiht ist und auch den Zusammenhang desselben mit dem Entwicklungsgang der Philosophie versteht. Freilich darf man nicht vergessen, daß die bedeutenderen philosophischen Systeme stets auf dem Boden einer reichen und umfassenden empirischen Erkenntnis wurzeln; daß sie in ihrer Kunstform zugleich die Quintessenz der Auffassung des Positiven durch ein im Mittelpunct der Wissenschaften stehendes Individuum enthalten; daß endlich ein gut ausgeprägter Begriff auch heuristischen Werth hat und sonach auf die empirische Erkenntnis fördernd zurückwirkt. Diesen Vortheilen steht jedoch speciell in der Psychologie der Nachtheil gegenüber, daß man auf keinem Gebiete leichter in den Fehler verfällt, sich bei der Formel zu beruhigen und die eigentliche Sache darüber zu vergessen.

Die Ursache dieser Erscheinung mag darin liegen, daß man sich so leicht verleiten läßt, zwischen dem Object der Wissenschaft und der Methode, nach welcher sie zu betreiben ist, eine falsche Verbindung herzustellen. Zur Zeit der stärksten Ueberschätzung der Speculation glaubte man in Deutschland vielfach mit Schelling die Empirie auf dem Wege des absoluten Denkens ersetzen und verdrängen zu können. Kraft der ursprünglichen Anlage des Menschengeistes sollte das philosophische Denken in alle Wahrheit leiten. Seit der Kampf zwischen Naturphilosophie und Naturwissenschaft zu Gunsten der letzteren entschieden ist, hat man sich des Gedankens auf den meisten Gebieten ziemlich entwöhnt, als könnte man durch reines Denken überhaupt irgend etwas finden, was uns die empirische Erkenntnis ersetzt oder was uns über die Grenzen derselben hinausführt. Der Glaube, daß eine streng methodische Entwicklung philosophischer Begriffe von selbst zur Uebereinstimmung mit den Thatsachen führen müße, war hier gebrochen; allein auf dem Gebiete der Psychologie konnte man immer noch meinen, daß der Geist doch wenigstens im Stande sein müße, rein in sich gekehrt, seine eigne Natur zu ergründen. Daß zur Erkenntnis der sinnlichen Welt das Zeugnis der Sinne erforderlich sei und daß dieses sich unter die Controle der inductiven Logik stellen müße, schien eine Wahrheit, neben der ganz gut noch die Möglichkeit bestehen könnte, die Eigenschaften des Geistes durch Construction aus Begriffen zu ermitteln. Hier mochte auch Kant ungünstig eingewirkt haben. Er, der die Unmöglichkeit nachwies, durch Metaphysik den Kreis unsres Erfahrungswissens zu erweitern, ließ eben doch in seiner Vernunftkritik den Versuch bestehen, durch bloße Reflexion über das synthetische Urtheil a priori gewiße Grundzüge der Einrichtung unsres Verstandes zu entdecken. Allerdings ist dies kritische Verfahren sehr verschieden von den Constructionen Schellings und Hegels; allein es hat doch mit diesen das Gemeinsame, daß es thatsächliche Verhältnisse aus Begriffen zu deduciren sucht.

Dazu kommt, daß Kant sich in seinen Untersuchungen überall von den überlieferten Lehren der Wolff'schen Psychologie leiten und — von der Richtigkeit seines Grundgedan-

kens abgesehen — irre leiten läßt. Konnte die Psychologie den Leitfaden zur Entdeckung der reinen Verstandesbegriffe abgeben, so konnten ja vielleicht auch solche Begriffe hinwiederum psychologische Aufschlüsse geben. Außerdem lag die Vorstellung nahe, daß das übersinnliche Wesen des Geistes sich leichter müße durch bloße Begriffe ausdrücken lassen, als das Wesen der äußeren, durch die Sinne wargenommenen, Natur. Hätten nicht solche und ähnliche Trugschlüße das Wasser getrübt, so hätte unmöglich die Psychologie der Hegel'schen Schule mit ihrer erstaunlichen Hohlheit und Phrasenhaftigkeit einiges Ansehen gewinnen können. Exner hat in seiner Beurtheilung der Psychologie der Hegel'schen Schule (Leipzig 1842) den glücklichen Einfall gehabt, die Definitionen der Hegelianer in eine Art von Räthselspiel zu verwandeln: „Was ist das für ein Zustand am Menschen, dessen eigentlichstes Wesen darin besteht, Einheit des Traumlebens und des Selbstgefühls zu sein?" Antwort bei Rosenkranz: „Die Gewohnheit." So wenig auch eine solche Kritik dem eigenthümlichen Wesen der Speculation gerecht wird, so genügt sie doch, um auf einfache Weise zu zeigen, wie wenig in dieser ganzen angeblichen Wissenschaft von Bereicherung unsres Wissens die Rede sein kann. Bei Erdmann ist die Gewohnheit „der Zustand, in welchem die Seele, was sie in der Empfindung in ein Inneres verwandeln soll, bereits hat, und wo umgekehrt, was verleiblicht werden soll, im Leibe sich bereits befindet." Man darf nur zwei solche Definitionen desselben Begriffes von hervorragenden Anhängern derselben Schule vergleichen, um eine Anschauung davon zu gewinnen, daß es sich hier um etwas ganz anderes handelt, als um die Gewinnung fördernder Erkenntnisse. Es wird eben nur die auf anderm Wege gewonnene Kenntnis des Gegenstandes unter einen neuen Gesichtspunct gebracht. Die philosophischen Begriffe werden durch Rütteln und Drehen, wie die Steinchen im Kaleidoskop, zur Darstellung gefälliger Figuren benutzt. Die Kenntnisse, welche in eine solche Darstellung mit einfließen, sind auf gewöhnlichem empirischem Wege gewonnen und der Werth des Ganzen hängt, wie bei einem Kunstwerk, davon ab, inwiefern es gelungen ist, einen großen und bedeutenden Stoff in eine harmonische Form zu bringen. Gerade in dieser Beziehung sind nun aber ebenfalls die Leistungen der speculativen Psychologie, wie sie uns bei Rosenkranz, Erdmann, Michelet u. a. entgegentritt, außerordentlich dürftig und nicht von fern mit der großartigen Geistesarbeit der Hegel'schen Geschichtsphilosophie zu vergleichen. Gerade auf dem letzteren Gebiete, wo die Speculation sich einer ernsten und großen Forschung gegenübergestellt sieht, die in ihren Ansprüchen unerbittlich ist, konnte sie die ihr eigenthümliche Gabe der Zusammenfassung, der Unterordnung des Stoffes unter eine einheitliche Idee am glänzendsten und zugleich am gefahrlosesten entwickeln. Je unklarer dagegen auf einem Gebiete die Grenzen der Forschung und der Speculation ineinanderfließen, desto sicherer wird die eine durch die andere verdorben. Die speculative Psychologie ist daher auch durchaus nicht etwa geeignet, des verwandten Stoffes wegen, dem Pädagogen einen erleichterten Einblick in das Wesen der speculativen Philosophie überhaupt zu verschaffen. Sie würde ihm nur Zerrbilder geben, wenn er sich nicht vorher an der Geschichte der Philosophie und an der Philosophie der Geschichte orientirt hat. Mit vollem Recht lehrt in dieser Encyklopädie der Art. „Philosophische Propädeutik", daß die Philosophie überhaupt kein Wissen neben und über dem andern Wissen ist, sondern daß sie jeden Gegenstand in gleicher Weise erfassen und zu dem ihrigen machen kann. Es ist aber hinzuzusetzen, daß sie dies nur da mit einigem Glück thut, wo sie einen bedeutenden, von der Specialforschung geschaffenen Stoff vorfindet und diesen Stoff mit Achtung behandelt. Wo noch keine Kenntnisse ermittelt sind, können auch keine in eine höhere Ordnung gebracht werden. Es mag der immer zum Ganzen strebenden Speculation gestattet sein, hie und da eine Lücke divinatorisch auszufüllen; allein diese Ausfüllungen dürfen dann niemals als Resultate der Forschung, selbst nicht einmal als Hypothesen, ausgegeben werden, indem sie nur dazu dienen, das Bild der Wissenschaft für unser Gemüth nach architektonischen Principien zu ergänzen und den durch das Stückwerk der Forschung ermüdeten Geist durch das Bild einer idea-

len Vollendung aufzurichten. Ein solches Bild wird zum trügerischen Scheinbild, wenn es nicht echte Forschung zur Basis hat und wenn die nur zur Befriedigung unsres Gemüthes gestattete architectonische Ergänzung der Lücken des Wissens sich anmaßt, die methodische Erzeugung des Wissens durch die Specialforschung zu ersetzen. „Philosophisch“ kann freilich auch schon die echte und strenge Specialforschung sein, aber niemals speculativ. Sie ist philosophischer Art, sobald sich der Forscher der Gründe seines Verfahrens und des Zusammenhangs seiner Methode mit der gesammten Methodologie der Wissenschaften bewußt ist und im Streben zum Ganzen den Zweck seiner Thätigkeit findet. Das speculative Verfahren tritt dagegen niemals ein, ohne daß die strenge Methode der Forschung mit Entschiedenheit aufgegeben wird und einem Ausbau der Begriffe Platz macht, der nicht mehr rein logischen, sondern wesentlich ästhetischen und ethischen Gesetzen gehorcht. Denn auf zwei Wegen strebt die Philosophie unabläßig, uns vom Stückwerk zum Ganzen zu erheben und unser Gemüth über die Schranken des Endlichen emporzuführen: einmal, indem sie als **kritische** Philosophie im gesammten Stoff unsres positiven Wissens und Forschens die gemeinsame und logisch nothwendige Erkenntnisweise aufzeigt; sodann aber, indem sie als **speculative** Philosophie den gesammten Stoff zu einem einheitlichen, durch ästhetische Nothwendigkeit (Harmonie) befriedigenden Gebäude zusammenstellt. Vergeblich verlangt der Mensch, die Vorzüge beider Wege in eins zu verschmelzen. Wir können weder auf dem Wege der methodischen Forschung ein Gebäude von abgeschlossener Vollendung erhalten, noch auf dem Wege der Speculation ein Kunstwerk, welches die logische Nothwendigkeit mit der ästhetischen vereinigt und deshalb dem Zahn der Kritik für alle Ewigkeit Trotz bietet. Die Misachtung dieser Schranken hat sich an der modernen Philosophie bitter gerächt und unter den Männern der Specialwissenschaften ein allgemeines und viel zu weit gehendes Mistrauen gegen die Philosophie erzeugt. Nur gerade auf dem Gebiete der Psychologie, wo dies Mistrauen am besten an der Stelle gewesen wäre, ließ es sich nicht blicken, weil eben die Philosophen selbst auch die Psychologen waren.

Während sonach speculative Psychologie, selbst innerhalb der speculativen Systeme stets einer der schwächsten Theile, eins der verdächtigsten Gebiete ist, das für den Pädagogen kaum irgend etwas direct nutzbares darbietet, müßen doch wenigstens **diejenigen Begriffe** einer Erörterung unterliegen, welche **aus den philosophischen Systemen in den gewöhnlichen Sprachgebrauch eingedrungen** sind, und mit denen wir allenthalben zu thun haben, ohne daß man uns fragt, ob wir mit der Bildung dieser Begriffe einverstanden sind oder nicht. Gewiße Systeme, wie das Aristotelische, das Leibnitz-Wolff'sche u. a. sind nun aber so fruchtbar an solchen Begriffen gewesen, die mit mehr oder weniger Modificationen in den allgemeinen Gebrauch übergegangen sind, daß die Erörterung, ob sie zwar einen lediglich praktischen Zweck hat, uns ganz von selbst dazu führen wird, die geschichtlich wichtigsten Systeme der Psychologie wenigstens in ihren Grundzügen weiter unten zu betrachten. Zunächst haben wir es noch mit der **empirischen** Psychologie zu thun, welcher wir oben eine directe Wichtigkeit für die Pädagogik zuschrieben.

Die geringschätzigen Urtheile, welche man noch gerade über die empirische Psychologie so vielfach hören muß, stammen keineswegs bloß aus dem Uebermuth der Hegelianer und anderer Speculativen; noch weniger gründen sie sich auf die oben erwähnte Unvollständigkeit der erst in ihren Anfängen begriffenen Wissenschaft; denn wer diese Unvollständigkeit erst recht eingesehen hat, der weiß auch den Werth der vorhandenen Anfänge erst recht zu schätzen. Die Hauptquelle der Misachtung der empirischen Psychologie liegt vielmehr in der verdächtigen Natur der Empirie selbst, so weit sie auf diesem Gebiete bis gegen die neueste Zeit hin zur Anwendung gekommen ist. Die ältere Psychologie hatte metaphysische und empirische Elemente überhaupt nicht geschieden. **Wolff**, dem wir die Scheidung der Psychologie in eine „rationale“ und eine „empirische“ verdanken,

gründete die letztere angeblich auf Selbstbeobachtung. Allein abgesehen davon, daß er in der Lehre von dem Seelenvermögen einfach Resultate der überlieferten Metaphysik als Erfahrungsthatsachen einführte, so ist auch das eigentliche Princip der Empirie, um die es sich hier handeln sollte, die „Selbstbeobachtung", bis auf den heutigen Tag ein höchst zweideutiges Wesen geblieben. Kant, der die rationale Psychologie als einen Theil der Metaphysik gänzlich verwarf, verfuhr mit der empirischen nicht viel glimpflicher. Er zweifelte, ob sie jemals könne zur eigentlichen Wissenschaft erhoben werden, weil der beobachtete Gegenstand, eben die Seele, durch den Act der Beobachtung selbst verändert werde, so daß also ein reines und bestimmtes Resultat auf diesem Wege nicht zu erzielen sei. Statt einer eigentlichen Psychologie hinterließ uns Kant eine „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht", hervorgegangen aus langjährigen und sehr beliebten populären Vorlesungen. Hier bietet er uns eine Fülle seiner Beobachtungen und geistreicher Bemerkungen ohne streng wissenschaftliche Form. Der ganze Stoff ist nicht durch „Selbstbeobachtung", sondern durch rein objective Betrachtung des Lebens und der Menschen gewonnen. Er war überzeugt, daß der Beobachter seines eignen Innern leicht manches in das Selbstbewußtsein hineintragen werde, was nicht beobachtet sei; ja, er warnte sogar vor einer grübelnden Betrachtung des unwillkürlichen Gedankenverlaufs als vor dem directen Wege zur „Kopfverwirrung". Trotzdem ließ er jedoch den „inneren Sinn" als Quelle einer besondern Art von Warnehmung bestehen. Bei Des Cartes war der innere Sinn das vermeintliche Vermögen der Seele, ihren eignen Zustand unmittelbar anzuschauen und sich dabei der angebornen Ideen bewußt zu werden; also im Grunde das eigentliche Organ der Metaphysik — ein eingebildetes Organ des Vorurtheils, welches Kant nicht gebrauchen konnte. Dieser sah sich jedoch auf den inneren Sinn zurückgeführt durch die nicht minder irrthümliche Annahme, daß nur die nach außen gerichtete Warnehmung räumlicher Natur sei, während unsre eigne Gedankenfolge uns lediglich unter dem Bilde der Zeit erscheine. Der Raum war ihm sonach die Form der äußeren Anschauung, die Zeit dagegen die Form der inneren Anschauung, der Anschauung unsrer selbst und unseres inneren Zustandes. Damit war für schwächere Nachfolger wieder Thür und Thor geöffnet, um in die vermeintlichen Offenbarungen der Speculation zurückzufallen, nur daß man dem Ding einen andern Namen gab. Was sonst einfach Metaphysik hieß, das nannte man, nachdem sich der Geschmack des Zeitalters geändert hatte, „Beobachtung mittelst des inneren Sinns". So konnte z. B. Fortlage seine Psychologie als ein System der empirischen Wissenschaft bezeichnen, während sie durch und durch metaphysisch ist. Was der speculative Philosoph angeblich durch seine Dialektik aus bloßen Begriffen hervorzaubert, das will Fortlage „beobachtet" haben; und doch ist das Verfahren in beiden Fällen ganz dasselbe, nämlich Erdichtung. Kant verlangt sehr richtig, daß man auch bei der Anwendung des inneren Sinns von der Beobachtung bestimmter Erscheinungen anfange und dann erst zur Behauptung gewisser Sätze, die die Natur des Menschen betreffen, übergehe. Wenn man diesen Weg ernsthaft verfolgte, so würde man gewiß nicht so schnell ein ganzes psychologisches System zusammenbeobachtet haben.

Daß die Selbstbeobachtung auch da noch verdächtig ist, wo sie nicht gleich fertige Lehrsätze aus dem Busen zieht, sondern sich auf einzelne Erscheinungen richtet, ist nach dem Vorhergehenden bereits klar. In der That müßte man an einer empirischen Psychologie total verzweifeln, wenn die Empirie auf diesem Gebiete nur Selbstbeobachtung sein könnte, und wenn alle Selbstbeobachtung von der Art wäre, daß der Act der Beobachtung den beobachteten Vorgang verändert. So schlimm steht es nun aber durchaus nicht und man würde sicher die fruchtbaren Felder echter psychologischer Beobachtung längst fleißiger angebaut haben, wenn nicht die heimliche Liebe zur Erbauung speculativer Kartenhäuser die Forscher immer wieder auf den Irrpfad willkürlicher Erdichtung verlockte. Um sich von diesen Einflüssen gründlich loszumachen, hat man neuerdings begonnen, die Psychologie geradezu als Naturwissenschaft zu behandeln; doch leistet auch dieser Ver-

satz noch keineswegs eine genügende Bürgschaft gegen die Wiederkehr der Metaphysik unter einer neuen Form. Waitz, der Hauptvertreter dieser Richtung, hat allerdings einen dankenswerthen Fortschritt zur Anwendung methodischer Empirie gemacht und namentlich das Instrument der Selbstbeobachtung durch Beschränkung auf die Gebiete, in denen es zulässig ist, in einer fast exact zu nennenden Weise gehandhabt; dagegen dreht sich eben doch seine ganze Behandlungsweise der Psychologie um eine „Hypothese" über das „Wesen der Seele", die rein metaphysischer Art ist. Die Naturforschung stellt ihre Hypothesen erst dann auf, wenn eine zusammengehörige Gruppe von Thatsachen so weit erforscht ist, daß man sich unwillkürlich zu dem Versuch gedrängt sieht, sie durch Annahme einer gemeinsamen Ursache zu erklären. Welchem Naturforscher würde es wohl heute einfallen, eine Hypothese über das „Wesen der Natur" für nöthig zu halten, bevor mit der Erforschung der Naturerscheinungen begonnen werden kann? Dies war der Standpunct eines Demokrit und Empedokles, der zwar durch Des Cartes und Gassendi erneuert wurde, aber nur um seitdem aus der eigentlichen Naturforschung mehr und mehr zu verschwinden und der Speculation anheimzufallen. Wenn es einem Physiker einfiele, seine ganze Wissenschaft unter den Gesichtspunct eines Beweises für die Atomistik zu bringen, so würde er durch diese einheitliche Auffassung schon zum speculativen Philosophen werden. Es würde ihm nunmehr äußerst wichtig werden, in diesem großen Beweise keine wesentliche Lücke zu lassen. Der Impuls zur Fortbildung seiner Wissenschaft würde schon nicht mehr von der Seite der Thatsachen herkommen, wie in der Naturforschung, sondern von der Seite des Princips, wie in der Philosophie, und es könnte nicht ausbleiben, daß er sich dadurch veranlaßt sähe, hier ein fruchtbares Feld der Specialforschung zu verlassen, dort ein unfruchtbares oder wenigstens zweifelhaftes anzubauen und zuletzt die ärgsten Lücken mit Hülfshypothesen auszufüllen, zu deren Aufstellung in dem Zustande der empirischen Erkenntnis noch gar keine Veranlassung liegt. Es möchte auf diese Weise wohl ein durch seine Rundung befriedigendes Lehrgebäude zu Stande kommen, aber der strenge Pfad der Forschung wäre verlassen. Als Kopernikus die große heliocentrische Hypothese aufstellte, war die Astronomie bereits so weit gediehen, daß die Vorzüge der neuen Anschauung sich auch unmittelbar in der Vereinfachung aller Rechnungen geltend machten. Newton stellte seine große Hypothese von der Attraction der Himmelskörper erst auf, nachdem Galilei die Fallgesetze und Kepler die Bahnen der Planeten erforscht hatte, und selbst da noch war er im Stande, den ganzen so großartigen und folgenreichen Gedanken wieder zurückzulegen, weil die Rechnung nicht genau stimmen wollte. In der Psychologie sollte es auf einmal ganz anders sein? Da sollte eine fundamentale Hypothese über nichts geringeres als über das Wesen, welches man erst kennen lernen will, nöthig sein, um die Arbeit anzufangen? Während überall der Gang der Naturforschung von den einzelnen Erscheinungen ausgeht und sich dem Wesen der Kräfte — geschweige der letzten Grundkraft — nur ganz behutsam, Schritt für Schritt, zu nähern sucht, sollte man bei der Psychologie allein das Recht haben, mit dem Ende anzufangen, ohne dadurch den Anspruch auf naturwissenschaftliche Methode zu verlieren? Oder wird vielleicht hier ganz ausnahmsweise eine solche Hypothese schon durch die Natur der Erscheinungen, mit denen wir es zu thun haben, gefordert? Gewiß nicht, weit weniger sogar als in der Physik, wo die Atomistik wenigstens, die uns freilich noch nicht weit ins Innere der Natur führt, schwer zu entbehren ist.

Wir verstehen das eigenthümliche Eingreifen der logischen Gesetze in die elementare Sinneswarnehmung um kein Haar besser, wenn wir eine punctuelle Seele annehmen, als wenn wir die Seele im ganzen Körper wohnen lassen, ob wir sie nach der aristotelischen Ansicht in jedem Theile ganz und vollständig gewahren oder ob wir sie uns mit Ulrici als ein ätherisches Schattenbild durch den Körper verbreitet denken; ob wir sie nur dem Körper identificiren oder umgekehrt den Körper sammt der ganzen Körperwelt nur für eine nothwendige Phantasie des rein geistigen Wesens halten. Das alles macht gar keinen Unterschied, sobald wir eben nicht über den letzten Grund aller Dinge

speculiren, sondern bestimmte Erscheinungen untersuchen; handte es sich nun um die Gesetze der Ideenassociation oder um den Gegensatz männlicher und weiblicher Gemüthsart, um den Verlauf der Affecte oder um die Warnehmungen neugeborner Kinder, um das Sehen mit dem blinden Fleck der Netzhaut oder um den Ursprung der fixen Ideen. Als Hülfswissenschaft der Pädagogik betrachtet, kann die Psychologie vollends der Untersuchungen über das Wesen der Seele entrathen, ohne irgend etwas vermissen zu lassen. Auf einem Gebiete von wesentlich praktischer Natur, wie die Pädagogik, wird man die leitenden Grundsätze nicht aus einer zweifelhaften Ontologie entlehnen, sondern aus der ethischen Auffassung des Erziehungsgeschäftes. Diese Auffassung ist ohnehin in ihren wesentlichen Grundzügen durch das bestehende sittliche Leben des Volkes bedingt; denn die Erziehung ist nicht im Stande, eine neue ideale Generation zu schaffen, und muß sich schon glücklich schätzen, wenn sie in den Assimilationsproceß der Jugend statt unnützer Verwirrung oder heilloser Verknöcherung ein bescheidenes Element stetiger Verbesserung zu bringen weiß.

Man kann den Begriff einer „naturwissenschaftlichen Psychologie", so lange keine nähere Erklärung gegeben wird, ebenso gut auf das Object der Wissenschaft als auf die Methode beziehen und es kann vielleicht scheinen, als liefe beides schließlich auf dasselbe hinaus. Dem ist jedoch nicht so. Waitz bezieht den Ausdruck nur auf die Methode; George dagegen erklärt (Psychol., Vorw. S. V) ausdrücklich, daß er die Seele zur Natur rechne. Wolle man aber mit jenem Ausdruck gegen die Berechtigung der Speculation auftreten, so könne er sich dem nicht anschließen. Es liegt sonach in dem Ausdruck „naturwissenschaftliche Psychologie" schon von vorn herein eine gewiße Zweideutigkeit, abgesehen davon, daß auch jede der beiden Auffassungen noch für sich mancherlei Misverständnissen ausgesetzt ist. Denkt man dabei an die Seele als Naturwesen, so entsteht leicht die irrthümliche Nebenvorstellung, als solle mit dieser Auffassung auch der ethische Gegensatz zwischen Geist und Natur geleugnet oder das Leben der Seele dem ethischen Urtheil schlechthin entzogen werden, was den Anhängern der naturwissenschaftlichen Psychologie nicht einfällt. Denkt man an die Methode, so befindet man sich wenigstens insofern im Irrthum, als man glaubt, die Methode der Naturwissenschaften sei von der Methode der Forschung nach objectiver Erkenntnis auf andern Gebieten wesentlich verschieden.

Waitz glaubt das Wesen der naturwissenschaftlichen Methode darin zu finden, daß zuerst auf deductivem Wege eine Hypothese warscheinlich gemacht wird, die man nachher dadurch erhärtet, daß man ihre Uebereinstimmung mit den Thatsachen nachweist. Genau ebenso verfährt aber der Philologe, wenn er z. B. eine Handschrift als Archetypon mehrerer andern nachweisen, der Historiker, wenn er darthun will, daß in einer Ueberlieferung zwei Personen mit einander verwechselt seien, der Aesthetiker, wenn er zeigen will, daß die Schönheit aller Objecte an die Erfüllung der Regel des goldenen Schnitts gebunden sei. Der Theologe wendet diese Methode in der Kritik der Evangelien und in der Kirchengeschichte an, der Jurist nicht nur in der Rechtsgeschichte und der Bearbeitung der Rechtsquellen, sondern auch im Criminal- und Civilproceß, so oft es darauf ankommt, eine nur indirect zu erweisende Thatsache zur Wahrscheinlichkeit oder zur Gewißheit zu erheben.

Die Idee eines rein inductiven Verfahrens der Naturwissenschaften gegenüber dem deductiven Verfahren der historischen und moralischen Wissenschaften hat sich als ganz unhaltbar erwiesen; dagegen läßt sich nicht läugnen, daß zwei bedeutungsvolle Umstände dazu beigetragen haben, der allgemeinen Methode wissenschaftlicher Forschung in ihrer Anwendung auf die Naturerkenntnis eine eigenthümliche und sehr vervollkommnete Gestalt zu geben. Diese beiden Umstände sind: die objective Gesetzmäßigkeit in den Naturvorgängen, oder vielmehr das vergleichsweise so ungemein klare und übersichtliche Hervortreten dieser Gesetzmäßigkeit und die große Ausdehnung der Anwendbarkeit des Experiments und der directen Beobachtung. Die „exacte" Methode, durch welche einzelne Zweige der Naturwissenschaft eine so ungemeine Ausbildung erlangt haben,

unterscheidet sich daher nur nach dem Grade und der Art ihrer Entwicklung, nicht aber nach dem Forschungsprincip selbst von der Methode andrer Wissenschaften und der Kreis der „exacten Wissenschaften" ist kein streng abgeschlossener. Viele Naturwissenschaften können vermöge ihres Stoffs und der Stufe ihrer Entwicklung bei weitem nicht so exact gefaßt werden, als manche Wissenschaft, die außerhalb dieses Kreises steht. Man vergleiche z. B. in dieser Hinsicht die Geologie mit der Statistik!

Eine Behandlung der Psychologie nach Art der exacten Wissenschaften ist durchaus nicht principiell unmöglich; vielmehr giebt es sehr viele Angriffspuncte, welche dieser Methode schon beim gegenwärtigen Standpunct der Wissenschaften zugänglich sind. So hat z. B. Fechner umfassende Untersuchungen unter dem Namen der „Psychophysik" veröffentlicht, welche das Verhältnis der Empfindungsgröße zur Größe des veranlassenden Sinnesreizes einer durchaus exacten Behandlung unterwerfen. Nicht minder giebt es Theile der statistischen Anthropologie, welche als Beiträge zu einer exacten Psychologie schon jetzt betrachtet werden können. Man hat vielfach geglaubt, daß das Experiment auf psychologischem Gebiete theils unmöglich, theils unzulässig sei; allein auch dabei hat man manches übersehen. Es sind bereits zahlreiche, psychologische Experimente angestellt worden, nicht nur in der Psychophysik und in dem Grenzgebiet der Physiologie der Sinnesorgane, sondern auch über die Fähigkeit, gewiße Vorstellungsreihen zu reproduciren, über den Einfluß körperlicher Eindrücke auf die Entstehung der Träume, über willkürliches Einschlafen u. s. w. Dies Verfahren läßt sich leicht noch bedeutend ausdehnen und eine „exacte Psychologie" im vollen Sinne des Wortes gehört heutzutage nicht mehr zu den Unmöglichkeiten, obwohl sich auch nicht behaupten läßt, daß wir sie schon haben. Bekanntlich erhebt die Herbartsche Schule nicht nur den Anspruch, eine exacte Psychologie, sondern sogar eine exacte Philosophie überhaupt geschaffen zu haben. So verdienstvoll jedoch Herbarts Thätigkeit namentlich auf dem Felde der Psychologie gewesen ist, so liegt doch in dem Anspruch auf Exactheit eine Täuschung. Herbart sah vollkommen klar in die logische Haltlosigkeit der Systeme Schellings und Hegels, welche zu seiner Zeit jede besonnenere Philosophie in den Hintergrund drängten. Gerade die vollkommene Vernachläßigung jeder Rücksicht auf logische Probehaltigkeit hätte damals schon einen unbefangenen Beobachter dieser Systeme, die doch einen großen Reichthum bedeutender Gedanken und Gesichtspuncte mit sich brachten, zu dem Urtheil bringen können, daß hier eben etwas ganz anderes vorlag, als was man sonst als Resultat logischen Denkens zu betrachten pflegt: eine Gedankendichtung, eine schaffende Umgestaltung der erkannten Wirklichkeit in ein Kunstwerk der Begriffe, an welches man weder den Maßstab des gesunden Menschenverstandes noch den einer ernsthaften Logik anlegen sollte. Statt dessen glaubte Herbart, man brauche bloß die irrlichterirende Methode der Modephilosophie durch eine schärfere und genauere zu ersetzen, um wirklich durch bloße Bearbeitung der Begriffe in das Wesen der Dinge eindringen zu können; er glaubte an eine exacte Metaphysik. Daraus erklärt sich der eigenthümliche Versuch, der Psychologie durch Begründung auf „Erfahrung, Metaphysik und Mathematik" die ihr fehlende streng wissenschaftliche Basis zu geben. Männer der Erfahrungswissenschaften werden in der Regel die Begründung ihrer Forschungen auf Metaphysik als eine Verfälschung aller Resultate betrachten; Metaphysiker werden die mathematische Methode verwerfen und die Erfahrung höchstens als Vorstufe der eigentlichen wissenschaftlichen Bearbeitung gelten lassen. Giebt es aber eine exacte Metaphysik, dann freilich könnte man ihre Resultate auch mit denen der exacten Empirie ohne weiteres verbinden. Auf Herbarts System kommen wir wegen seiner vorzüglichen Wichtigkeit für die Pädagogik unten zurück; hier sei nur so viel bemerkt, daß eine wirklich exacte Psychologie schwerlich je auf dem von Herbart eingeschlagenen Wege der mathematischen Deduction aus methaphysischen Principien fortschreiten wird. Vielmehr sind hier, so gut wie in den Naturwissenschaften, in der Statistik und wo sonst die exacte Methode auf concrete Erscheinungen Anwendung finden soll, zunächst einige Probleme herauszugreifen, welche sich zur exacten Behandlung

vorzüglich eignen. Derartige Probleme können an und für sich dem Schulmanne eben so gut vorkommen, wie dem Mediciner, dem Criminalisten oder dem Physiker; nur weil die Pädagogik weniger entwickelt ist und weniger Mittel, Zeit und Kräfte auf streng theoretische Forschungen verwenden kann, sind sie nicht üblich. Immerhin wäre es bei der heutigen Entwicklung der Wissenschaften Zeit, gelegentlich an solche Arbeiten zu denken, wie Einfluß des Wachsthums auf die intellectuellen Leistungen, Verhältnis der Strafen bei älteren und bei jüngeren Schülern in den nämlichen Classen, Beziehungen zwischen dem Temperament und den Fortschritten in verschiedenen Fächern, durchschnittliche Begabung der früh abgehenden Schüler verglichen mit denen, welche die oberen Classen durchmachen, Einfluß verschiedener Schulen auf die Berufswahl der Abiturienten u. s. w. — lauter Probleme, denen sich durch Anwendung der statistischen Methode in exacter Weise beikommen läßt, wenn Documente benutzt werden (Zeugnisse, gut geführte Classenbücher, Conferenzprotokolle u. s. w.), die ohne Beziehung auf diese Forschungen und also auf einem die Selbsttäuschung ausschließenden Wege entstanden sind. Freilich mag eine einzige derartige Untersuchung bei Anwendung hinlänglich großer Zahlen und Beachtung aller variirenden Einflüsse mühsamer sein, als die Abfassung eines ganzen Lehrbuchs der Pädagogik nach der bloß vernünftelnden Methode, allein dafür würde dann auch wenigstens ein Sandkörnchen zu dem bleibenden Schatz menschlichen Wissens beigetragen sein.

Wir sind übrigens weit entfernt, den kaum in ihren Anfängen vorhandenen Versuchen einer exacten Psychologie allein wahren Werth zuzuschreiben. Dies wäre nicht einmal theoretisch richtig; geschweige denn vom Standpunct praktischer Verwerthung der Psychologie. Nur gegenüber den Anmaßungen einer verfälschten Methodik, die sich auf angeblich exacte Selbstbeobachtung oder auf Hypothesen über das Wesen der Seele stützen will, mußten wir die Anfänge wirklich exacter Empirie hier besonders hervorheben. Das berechtigte Gebiet der empirischen Psychologie ist jedoch ein ungleich weiteres und in diesem weiteren Kreise liegen für unsern Zweck gerade die wichtigsten Gegenstände. Kehren wir, um den Umfang dieses Gebietes einigermaßen beurtheilen zu können, für einen Augenblick auf Kant zurück. Dieser verzweifelte bekanntlich an einer gesunden empirischen Psychologie, weil er die übliche Art der Selbstbeobachtung verwarf, und durch äußere Beobachtung höchstens Menschenkenntnis zu gewinnen hoffte, bei der die Art, in welcher Körper und Seele in den Erscheinungen zusammenwirken, nicht weiter untersucht wird. Seine Anthropologie giebt allerdings nicht nur Anleitung, das Aeußere, sondern auch das Innere der Menschen kennen zu lernen, ja sogar das Innere nach dem Aeußeren zu beurtheilen. Was aber Kant hier das Innere des Menschen nennt, ist die sich gleich bleibende, aber für gewöhnlich verborgene Grundlage seiner Handlungsweise, sein Naturell, sein Temperament und sein Charakter, auf die man aus den gelegentlich sichtbar werdenden Handlungen, sowie schon aus dem bloßen Aussehen des Menschen (dem Aeußeren) schließen kann. Hier ist denn freilich Psychisches und Physisches in der That nicht geschieden, indem beides sowohl auf das Innere als auf das Aeußere, wenn auch in verschiedenem Grade, Einfluß üben kann. Noch viel weniger ist der Versuch gemacht, etwa den Einfluß des Physischen zu eliminiren, auf das rein geistige Wesen des Menschen Schlüsse zu machen und so die allgemeine Anlage der Seele, ihre Organisation und ihre Functionen zu erkennen; und das ist es doch eigentlich, was die frühere Psychologie leisten wollte. Vom praktischen Standpuncte betrachtet, ist so viel sofort klar, daß Kants Anleitung zur Menschenkenntnis für jeden, der mit Menschen berufsmäßig umzugehen hat, ein äußerst wichtiges Capitel ist; insbesondere also auch für den Pädagogen. Auch wird uns niemand nehmen können, dies Capitel in der empirischen Psychologie abzuhandeln, sobald darauf verzichtet ist, die letztere aus einem ihr völlig eigenthümlichen Princip, gesondert von allem Physiologischen, aufzubauen. Dieser Verzicht muß aber geleistet werden, wenn die Bestrebungen der Psychologen ein nutzbares Resultat haben sollen. Es ist durchaus nicht nothwendig, die Psychologie sofort beim Be-

ginn der Untersuchungen von allem Physischen gereinigt vor sich zu haben. Wenn die Metallurgie sich nicht mit den Erzen befassen wollte, weil sie nur den Metallen gewidmet ist, die in den Erzen mit andern Stoffen gemengt sind, so würden wir niemals ein eisernes Werkzeug erhalten und am Ende hat doch auch das letzte Resultat unsrer Bearbeitung noch seine Beimengungen, bei denen wir uns beruhigen müßen. Wie viel mehr wird dies in der Psychologie der Fall sein! Ist es nicht mit der Physiologie auf der andern Seite dasselbe? Wo erhält sie denn jemals Natur ohne Geist? Sie richtet ihr Augenmerk nur auf das Physische in den Erscheinungen, aber sie weist niemals solche Erscheinungen von ihrem Gebiete zurück, in welchen geistige Factoren eine offenbare und bedeutende Rolle spielen. Ebenso muß es auch umgekehrt sein; deshalb ist eine pragmatische Anthropologie, welche sich nicht mit den anatomischen und physiologischen Eigenschaften der Menschen begnügt, sondern auf eine vergleichende Betrachtung ihrer Handlungsweise und Sinnesart eingeht, als ein Theil der empirischen Psychologie zu betrachten, so wie man umgekehrt unter Anthropologie im weitesten Sinne des Wortes eine Zusammenfassung aller physischen und psychologischen Erkenntnisse, die sich auf die gesammte menschliche Gattung beziehen, verstehen kann. Daß nun die „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“ heutzutage sowohl in methodischer wie in materieller Beziehung nicht mehr auf Kants Standpunct stehen kann, ist klar; ebensowenig kann sie jedoch zur exacten Psychologie gezählt werden, mit der sie höchstens einen Theil ihres Gebietes gemein hat.

Es kann nun aber auch die Selbstbeobachtung einen guten Beitrag zur empirischen Psychologie abgeben, sobald man darauf verzichtet, angebliche exacte Beobachtungen mittelst des „inneren Sinnes“ zu produciren, und auf diese, als wären sie an sich schon rein und zuverläßig, unmittelbar ein System zu begründen. Kant hat bei seiner gänzlichen Verwerfung der Selbstbeobachtung nicht genug bedacht, daß ein auf jenem Wege gewonnenes Material einen Werth gewinnen kann, wenn es mit verwandten Resultaten der äußeren Beobachtung zusammengestellt und, gleich den Nachrichten eines unzuverläßigen, aber dennoch schätzbaren Chronisten von einem unabhängigen Verstande kritisch bearbeitet wird. Man hat doch im schlimmsten Falle in solchen Berichten ein Product zweier unbekannter Größen vor sich, nämlich einmal des wirklichen ursprünglichen Vorgangs im Bewußtsein des Berichterstatters, und sodann des Einflusses seiner Vorurtheile und des Actes der Selbstbeobachtung auf die Berichterstattung. Wie oft aber kommt es nicht in den Wissenschaften vor, daß man derartig zusammengesetzte Producte vor sich hat und gern den einen Factor kennen möchte, ohne im Stande zu sein, den andern direct zu eliminiren. Man sucht dann auf indirectem Wege zum Ziele zu kommen und begnügt sich im Nothfalle mit Vermuthungen, die gewöhnlich weit werthvoller sind, als apodiktisch behauptete Sätze, welche sich nicht auf Erfahrung gründen, sondern aus metaphysischen Principien deducirt sind. Wo daher, wie z. B. sehr häufig in Moritz' Magazin interessante Resultate einer Selbstbeobachtung mitgetheilt werden, bei welchen man die bona fides des Erzählers voraussetzen darf, da hat man auch meist einen werthvollen Stoff der empirischen Psychologie vor sich, der jedoch freilich nicht, wie eine Beobachtung in den exacten Wissenschaften, eine direct verwendbare Thatsache ergiebt, sondern erst der kritischen Bearbeitung unterliegt.

Man hat sich überhaupt auf dem Felde der empirischen Psychologie viel zu sehr durch die Bemerkung zurückschrecken lassen, daß wir ja eigentlich nur über unser eigenes Empfinden, Wollen und Denken etwas erfahren können und daß das Innere andrer uns verschlossen ist. Beneke hat mit Recht darauf aufmerksam gemacht, daß wir unser ganzes Wissen um den inneren Zustand andrer Wesen nur einer Deutung ihrer äußeren Erscheinung verdanken, die sich lediglich begründet auf das Bewußtsein dessen, was bei ähnlichen Erscheinungen in uns selbst vorgeht. Allein statt daß dieser Satz uns von der Benutzung der Beobachtung andrer in der Psychologie zurückschrecken sollte, kann er uns vielmehr nur dazu antreiben; denn eben diese Beobachtung andrer, sei es nun nach Art der pragmatischen Anthropologie Kants oder mittelst der Kritik schriftlich fixirter

Selbstbeobachtung eines andern bietet uns in jedem Falle das unschätzbarste Mittel, den complicirten psychischen Act, in welchem sich der Einfluß der Selbstbeobachtung mit dem Einfluß des ursprünglichen psychischen Vorganges mischt, in seine Elemente zu zerlegen und dadurch einfache, brauchbare Resultate zu erhalten und die Selbsttäuschung, der wir bei jeder Reflexion über uns selbst unterliegen, zu vermeiden. Zunächst bleibt dabei der Einfluß der Eigenliebe größtentheils aus dem Spiele. Sodann aber kann die Virtuosität des Menschen in der Deutung fremder Handlungen einen erstaunlichen Grad von Vollkommenheit erlangen, während der Versuch, in der directen Selbstbeobachtung es ebenso weit zu bringen, wie Kant mit vollem Recht bemerkte, leicht zur „Verwirrung des Kopfes" führt. Ist nicht die Gabe mancher Dichter in dieser Beziehung so erstaunlich, daß man unbedenklich ihre Schöpfungen als Quelle der empirischen Psychologie benutzen konnte, indem man also erst eine Deutung des Resultats einer fremden Deutung menschlicher Handlungen seiner Untersuchung zu Grunde legt? So ist namentlich Shakespeare von den englischen Psychologen häufig benutzt worden und die Kenntnis der menschlichen Seele hat aus dieser Quelle mehr wahre Bereicherungen geschöpft, als aus manchem dickbändigen System der Psychologie. — Wie wäre es uns vollends möglich, von einer Thierpsychologie zu reden, wenn wir nicht fähig wären, die Geberden und Handlungen von Geschöpfen, die so sehr verschieden von uns sind, noch durch Vergleichung mit menschlichen Lebensäußerungen, und schließlich immer mit uns selbst, einer erfolgreichen Deutung zu unterwerfen?

Eine außerordentliche Bereicherung der empirischen Psychologie ist noch möglich, wenn man erst einmal gründlich anfängt — was die englische Schule hie und da versucht hat — die Untersuchung der Erzeugnisse des menschlichen Geistes nach einer strengen, wenn auch nicht eben „exacten" Methode zu betreiben. Einige Psychologen haben geglaubt, die ganze aristotelische Logik mit in die Psychologie aufnehmen zu müßen, weil sie ja eben die „Lehre vom Denken" enthält und weil das Denken einer der wichtigsten psychischen Acte ist. Man hat dabei jedoch vergessen, zwischen dem thatsächlichen Denken der Menschen und dem Normalgesetz des Denkens gebührend zu unterscheiden. Allerdings kann man auch das letztere in der Psychologie berühren; allein dann gehört es nicht in das Capitel vom Denken schlechthin, sondern in ein besonderes Capitel von der Ausbildung der Normalgesetze, wo die logischen Normen zusammen mit den ethischen und ästhetischen zu behandeln wären. Doch bleibt dies ein schwieriges, für eine spätere Zukunft besser geeignetes Capitel; dagegen liegt die Frage außerordentlich nahe: wie denken die Menschen thatsächlich? Es gehört keine große Beobachtungsgabe dazu, um zu sehen, daß sich die ganze Thätigkeit des praktischen Verstandes im Leben fast nur um Wahrscheinlichkeitsschlüsse dreht, die sowohl in ihrer Form, wie in ihrer Beweiskraft ungenau und ungenügend sind und von denen meist nur der mindest fehlerhafte den Sieg davonträgt. Ebenso ist es in einem großen Theile der Wissenschaften, und wo anscheinend die strenge Syllogistik eintritt, ist in der That nur höchst selten der Mittelbegriff im Ober- und Untersatz wirklich genau derselbe. Die in der Logik behandelten Trugschlüsse sind nur der Möglichkeit nach aufgestellte abstracte Formen des Irrthums. Wo wir aber die wirklichen Erzeugnisse des menschlichen Denkprocesses fixirt vor uns haben, da werden diese abstracten Formen sich nach zahlreichen Unterarten classificiren und, wie die Kräuter in der Botanik, gleichsam nach ihren Fundstätten ordnen lassen. Der Einfluß eines herrschenden Vorurtheils, eines willkürlich aufgestellten Princips, auch wohl einer durch ein unklares Gefühl erfaßten Idee des Richtigen, kann, wenn man sich erst die Zeit dazu nimmt, solche Untersuchungen anzustellen, gewiß in bestimmten, eines empirischen Beweises fähigen Lehrsätzen ausgedrückt werden. Wie roh unsre Vorstellungen auf diesem Gebiete noch sind, mag z. B. der durch Steinthal*)

*) Wo wir eine Schrift oder einen Schriftsteller ohne vollständiges Citat beiläufig erwähnen, wird allemal das Genauere unten in der Uebersicht der Literatur leicht herauszufinden sein.

wenigstens unter richtige Gesichtspunete gebrachte Streit über das Verhältnis der Logik und Psychologie zu den Gebilden der menschlichen Sprache darthun. Ließ sich hier die Gewalt des sinnlichen Elementes gegenüber dem rein logischen noch verhältnismäßig leicht überzeugend nachweisen, so wird die analoge Untersuchung ungleich schwieriger, aber auch folgenreicher werden, sobald sie sich auf eine vergleichende Analyse des Gedankengangs in den Erzeugnissen der Literatur einläßt, die nicht etwa behufs bloßer Kritik, sondern behufs Erforschung empirisch gegebener Formen des Gedankengangs angestellt wird. Wir verweisen auf dies weite Gebiet zukünftiger Forschung übrigens nicht nur mit dem Zweck, das Feld der empirischen Psychologie vollständiger zu beleuchten, sondern zugleich im bestimmten Hinblick auf die Eingangs gemachte Bemerkung, daß in der Kindheit der Wissenschaften die Anwendungen der allgemeinen Theorie gewöhnlich einen Schritt voraus sind; denn gerade für den Pädagogen giebt es hier viel zu thun. Von wie eminenter Wichtigkeit ist es z. B., daß der Lehrer bei seinen Correcturen, den mündlichen sowohl wie den schriftlichen, sich über den Standpunct einer bloß mechanischen Entgegensetzung des Richtigen gegen das Unrichtige erhebt und in dem einzelnen vorliegenden Fehler zugleich die ganze Gattung zu erfassen weiß! Freilich wäre es andrerseits sehr verkehrt, von jedem Fehler dem Schüler ausführlich den psychologischen Grund demonstriren zu wollen; allein der Lehrer muß danach trachten, ihn selbst klar vor Augen zu haben; nicht nur, um in seiner Correctur sicherer, in seiner Beurtheilung der Leistungen gerechter zu werden, sondern auch um gelegentlich unmittelbaren Gebrauch davon zu machen. Um ein ganz einfaches Beispiel zu wählen, auf welches jeder Lehrer von selbst kommt, die Verwechslung von Futurum und Passivum im lateinischen Elementarunterricht, die auf der Ideenassociation beruht, welche sich an das Hülfszeitwort „werden" anknüpft, so würde man ja in das Faß der Danaiden schöpfen, wenn man jeden Fehler dieser Gattung nur mit einem rothen Strich, oder mit „falsch!" „der Folgende!" behandeln wollte. Jeder Lehrer wird vor diesem Fehler gelegentlich besonders warnen, öfter durch kurzen Zuruf, etwa „Futurum und Passivum!" oder: „dein gewohnter Fehler beim Hülfszeitwort werden!" u. s. w. wieder daran erinnern, oder auch denen, die zu diesem Fehler neigen, durch gemischte Uebungen ein besonderes Recept dagegen eingeben. Aehnlich wird man im gesammten Sprachunterricht mit den Germanismen verfahren und besonders auch mit derjenigen Abart der Germanismen, die durch Eigenthümlichkeiten des Dialektes veranlaßt werden. In der Mathematik wird die ewig wiederkehrende Verwechslung von Multiplication und Addition in complicirteren Formeln zu demselben Verfahren Anlaß bieten, wie denn überhaupt die pädagogische Regel, in jedem einzelnen Fehler zugleich die Gattung zu bekämpfen auch ohne besondere psychologische Studien überall anerkannt werden wird. Wozu aber das weitere Nachdenken und die Anwendung psychologischer Beobachtung führen kann und soll, das ist die richtige und bestimmte Erkenntnis der Gattungen, eine Erkenntnis, die uns auch da noch Ursache und Wirkung im klarsten Zusammenhange zeigt, wo man ohne diese Bemühungen nur das zufällige Ergebnis der Unachtsamkeit und Nachläßigkeit vor sich zu haben glaubt. So kann man z. B. beim deutschen Aufsatz beständig den Kampf der Ideenassociation nach sinnlichen Motiven mit dem logischen Gedankengange beobachten. Man weiß nun, weßhalb auf mittleren und oft auch noch auf oberen Classen die Einleitungen, wenn sie nicht ganz fehlen, fast immer viel zu lang werden. Sobald der Schüler anfängt, den Gedanken der Einleitung ein wenig auszuführen, tritt ihm der unmittelbar im Bewußtsein liegende Stoff zu nahe; das Ziel, auf welches er hinaus soll, übt noch nicht die Herrschaft aus über den Vorstellungsverlauf, wie bei einem gereiften männlichen Geiste; man kann oft verfolgen, wie ein zu lebhaft erfaßtes Bild, ein beispielsweise angeführtes Factum, der Name eines Ortes oder einer Person, zu einer Weitschweifigkeit veranlaßt, die ganz zügellos der freien Ideenassociation folgt, bis dann endlich der Schrecken über die zu weite Ausdehnung diesem Spiel ein jähes Ende bereitet. In gleicher Weise wird oft mitten in der Ausarbeitung die ganze Disposition verschoben.

Bei Schülern von vorwaltender Verstandesrichtung entsteht ein ähnlicher Fehler oft durch die Ideenassociation nach dem Causalgesetz; sie können es dann nicht lassen, zu jedem Satz einen Grund und zu diesem wieder einen Grund anzugeben. Andre lassen sich durch den Klang volltönender Phrasen, durch Reminiscenzen, oder auch durch das Feuer wirklicher Begeisterung mit fortreißen. Alle diese Fehler findet der Lehrer leicht, wenn er das Product nur mit dem rein logischen Schema oder auch mit den ästhetischen Anforderungen gleichmäßiger Abrundung vergleicht; allein jeder Fehler ist ihm nur eine vereinzelte Abweichung vom Richtigen, so lange er nicht psychologische Kategorieen anwendet und nach diesen theils bestimmte Gattungen erkennt, welchen bei bestimmten Anlässen jeder Schüler mehr oder weniger unterliegt, theils auch Typen fehlerhafter Neigungen, denen die einzelnen Individuen, je nach ihrem Naturell und Charakter sich hingeben. Bis jetzt muß hier jeder Lehrer, welcher die Wichtigkeit psychologischer Betrachtungsweise des Aufsatzes erkennt, sich mühsam auf der ungebahnten Straße durchschlagen. Die vorhandenen stilistischen Hülfsmittel geben nur die allgemeine Norm und die aus der Abstraction nach bloßer Möglichkeit sich ergebenden allgemeinsten Fehlergattungen. Wenn aber ein zu solchen Arbeiten qualificirter Mann einmal nur ein paar hundert gut corrigirter Abiturientenaufsätze durchstreifte, wie der Botaniker die Gefilde, sorgfältig bemüht, zu sammeln, zu bestimmen, zu classificiren, kurz das ganze Material nach den Grundsätzen der empirischen Psychologie zu bearbeiten, so würde damit auch hundert anderen viel Noth und Mühe gespart und neben dem praktischen Nutzen wäre ein greifbares Resultat der Wissenschaft gewonnen, welchem sich wenige bisherige Studien in der empirischen Psychologie an Wichtigkeit vergleichen dürften.

Sind die Fehler, die wir eben als Beispiel benutzten, gewißermaßen Fehler der Ueppigkeit, Auswucherungen der Ideenassociation, welche die logische Norm durchbrechen, so läßt sich auch der umgekehrte Fehler, der Fehler der Sterilität, mit Erfolg nur auf Grund psychologischer Einsicht und Beobachtung behandeln. Schon die aus dem Alterthum überlieferten Kunstmittelchen der Gemeinplätze, das Chrieenschema, die mnemonisch zusammengestellten Hülfskategorieen (Quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando? und ähnliche) sind lauter Hebel, um die stockende Ideenassociation in Gang zu bringen; wenigstens ist dies ihr einziger Werth; denn sofern diese überlieferten Formen zugleich als anerkannte Muster der Disposition regulative und andere Dispositionsformen ausschließende Anwendung finden sollen, sind sie eher schädlich als nützlich. Ein tieferes psychologisches Nachdenken wird übrigens bald dazu führen, auch die positiven Wirkungen der Schulkategorieen mit kritischem Auge zu betrachten, obwohl ihr Nutzen unverkennbar ist, sofern es nur darauf ankommt, auch von denjenigen Schülern, denen sonst nie etwas einfallen will, einen Aufsatz von anständiger Länge zu erhalten. Da wir hier den Werth der Psychologie wieder in einer neuen Beziehung kennen lernen, so wollen wir dies Beispiel noch eine Strecke weit verfolgen. Unser steriler Kopf sitze vor einem jener abstracten Lieblingsthemate, wie „Recht muß doch Recht bleiben"! Er anerkennt den Werth und die Wahrheit dieses Satzes vollkommen, aber weiter will ihm darüber absolut nichts einfallen. Endlich murmelt er verzweiflungsvoll sein „Quis, quid, ubi«? — halt, da taucht etwas auf: „Das deutsche Vaterland", „Rom", „Athen" werden auf dem Hülfsblättchen angeschrieben. „Cur, quomodo, quando« halt: „Befreiungskriege" „Perserkriege!" Jetzt ist schon Stoff da; die Ideenassociation arbeitet weiter: Rom — will aus Rom nichts kommen? Die punischen Kriege sind nicht zu brauchen, Cäsar auch nicht; aber da fällt ihm Cato von Utica ein, jetzt Regulus, und nun kommen die Personen auch von der andern Seite: der herrschsüchtige Perserkönig, der corsische Tyrann — daran läßt sich schon sehr viel anknüpfen. Bilder von Personen haben eine eigenthümliche Kraft unsre Gedanken in Fluß zu bringen, deshalb macht es sich jetzt auch mit dem cur und dem quomodo. Die Hand der göttlichen Vorsehung, welche den übermüthigen Frevler stürzt, das späte aber sichere Eintreffen der Rache — endlich selbst bei scheinbarem Untergang des Rechtes der Sieg der Idee, die Glorie der Helden, die ihm

zum Opfer fallen, das gäbe schon einen prächtigen Aufsatz, wenn nur die Klippe des quid? nicht wäre. Hat er nun seinen Unglückstag, so quält er sich mit theoretischen Grübeleien über das Wesen des Rechtes und verderbt damit alles wieder. Wir wollen aber das Bessere annehmen. Es fällt ihm ein, während er mit vergnügten Sinnen die Schätze seines Notizblättchens mustert, daß überall nur vom Recht im Völkerleben die Rede ist; es giebt aber auch ein Recht im Privatleben des Einzelnen, es giebt unschuldig Verurtheilte, es giebt arme Leute, die im Proceß gegen einen gierigen reichen Nachbar den letzten Rest ihrer Habe verlieren; auch bessere Fälle kommen vor, wie der Müller von Sanssouci beweist. Jetzt ist alles klar; das „quis, quid, ubi"? hat den sterilen Kopf zum Leben gebracht und er zweifelt nur noch, ob er seinen Aufsatz anfangen soll mit: „Schon im Alterthum" oder mit: „Wenn man im täglichen Leben". — Was haben nun die Hülfskategoricen eigentlich geleistet? Haben sie geholfen, das Thema von innen heraus zu entwickeln? Nein! Haben sie etwa die Gedanken durch Darbietung „zufälliger Ansichten" (im Herbart'schen Sinne) in Fluß gebracht? Auch dies nicht! Wir wollen nicht leugnen, daß ein philosophischerer Kopf dieselben Kategorieen hätte benutzen können, um wirklich vom Gegenstande selbst zufällige Ansichten zu fassen, indem er sich etwa folgende Fragen stellte: „Welche Personen erscheinen uns in der Geschichte als verkörperte Träger der Rechtsidee, und wie beweist sich an ihrem Schicksal, daß das Recht doch Recht bleiben muß?" „In welcher Eigenschaft des Rechtes liegt die Bürgschaft dafür, daß es zuletzt immer siegen muß?" „Wie ist die Herrschaft von Recht und Unrecht auf dem Erdboden vertheilt, und was können wir aus dieser Vertheilung lernen?" „Was für Ereignisse und welche Wendungen im Leben des Einzelnen und der Völker pflegen das triumphirende Unrecht zu stürzen?" u. s. w. — Allein ein Jüngling, welcher die Sache consequent in dieser Weise anfaßt, braucht auch die Schulkategorieen nicht mehr; er wird ebenso gut im Stande sein, sich ganz unabhängig von ihnen eine gute Disposition zu entwerfen und an Stoff kann es ihm niemals fehlen. Er ist im Grunde schon über den Standpunct der Schule hinaus. Der sterile Kopf aber — wenn wir ihn nach der Natur gezeichnet haben — ist ganz anders zu Werke gegangen. Ihm dienten die Schulkategorieen nur dazu, die Masse seiner mühsam angelernten Vorstellungen in Bewegung zu setzen. Das Thema greift als regulatives Princip in diese Massen ein, und alles, was zu ihm in Beziehung steht, wird flugs herausgefischt. Es wird durch diese Art der Arbeit zwar ein Aufsatz zu Stande gebracht, allein das Denken wird nicht entwickelt, die ganze Uebung bleibt eine rein formale, im Grunde eine bloß stilistische. Zwischen den Leistungen, die das Leben von uns fordert und solchen Schulproductionen giebt es keine Brücke, keinen Uebergang und die Phrasen, die man auf solche Weise machen lernt, muß man erst wieder verlernen, um fähig zu werden, einen Gegenstand nach den in ihm liegenden Bedingungen einfach und zweckmäßig zu behandeln. Wird man durch diese Erwägung dann dazu geführt, die Aufsätze derjenigen Schüler, die über ein abstractes Thema sofort einen bogenlangen Aufsatz schreiben können, mit dem Blick des Psychologen zu prüfen, so wird man bald finden, daß hier die Sache ganz dieselbe ist, nur daß sie den Hebel der Kategorieen nicht nöthig hatten, um ihre Gedanken in Fluß zu bringen. Auch hier ist die Ideenassociation, welche bald eine schön klingende Phrase, bald eine Reproduction aus dem geschichtlichen, bald aus dem Religionsunterricht heraufführt, das eigentlich herrschende Princip, während sie nur dienen sollte; die logischen Momente des Satzes, welche das Princip der Entwicklung sein sollten, bilden dagegen höchstens ein starres Fächerwerk, in welches der anströmende Stoff, so gut es gehn will, untergebracht wird. Hat man dies auch nur an einem Dutzend verhältnismäßig guter Schulaufsätze mit seinen eignen Augen gesehen und von einem Theil der Disposition zum andern durchweg bestätigt gefunden, so weiß man auch, daß die fruchtbaren Köpfe im Grunde ebenso wenig gelernt haben, ein solches Thema wirklich zu bemeistern, als die sterilen. Sie haben alle Phrasen gemacht und sind von der Art und Weise wie sie im späteren Leben eine praktische Aufgabe behandeln müßen, nur weiter abgekommen.

Ganz dasselbe negative Resultat in Beziehung auf die Behandlung abstracter Themata, welches wir hier aus der psychologischen Prüfung des Geleisteten ableiten, hat man neuerdings ziemlich allgemein aus ethischen Betrachtungen abgeleitet (Vgl. die beiden Art. „Aufsatz" und besonders Hülsmanns Progr. von Duisburg, 1842). Während es nun aber erfreulich ist, daß dadurch der endlichen Ausrottung des so lange gehegten Phrasenwerkes ein höherer Nachdruck gegeben wird, hat auf der andern Seite die Vernachläßigung der psychologischen Beobachtung eine beklagenswerthe Verwirrung herbeigeführt. Man ließ sich durch den Satz Hegels verblenden, daß der Knabe und der Jüngling noch nicht produciren könnten und sollten, sondern nur der Mann, und das Stichwort wurde infolge dessen: nicht Production, sondern Reproduction! Mit solchen allgemeinen Begriffen ist aber gar nichts gewonnen, so lange man ihnen nicht durch die psychologische Beobachtung einen bestimmten Inhalt giebt. Sobald man aber erst den Zauberkreis der Construction aus bloßen Begriffen verlassen hat und unbefangen zusieht was die gesunde Natur thut und was die Schule thut, so sieht man, daß mit dem Hegel'schen Satz, der uns nur durch die Analogie mit der physischen Zeugung besticht, in Wahrheit gar nichts anzufangen ist. Schon von vorn herein ist die Grenze zwischen Production und Reproduction in der Erfahrung gar nicht so leicht festzusetzen, wie auf dem geduldigen Papier. Sobald ich ein wirkliches Kind ansehe statt eines philosophisch construirten Kindes, ist alles ganz anders. Bevor die Kinder sprechen können, dichten sie schon; in allen Ecken hocken sie an langen Winterabenden und erzählen sich selbsterfundene Märchen. Wer dies nicht selbst beobachten mag oder kann, der kann es von einem so bewährten Beobachter wie Bogumil Goltz lernen (Buch der Kindheit, an unzähligen Stellen). Er nennt mit vollem Recht die Kinderphantasie „unerschöpflich, wie nur immer die poetische Kraft des wahrhaften Dichters." Mit dem Wachsthum nimmt die sprudelnde Unerschöpflichkeit ab, die Willkür der eignen Erzeugung wird durch den erwachenden Gemeinsinn und Geselligkeitstrieb gemäßigt. Hand in Hand mit dieser Aenderung geht in der Receptivität der Uebergang von solchen Stoffen, welche eine schrankenlose Willkür der Phantasie gestatten, zu denjenigen, welche den Geist an gegebene Verhältnisse und Bedingungen fesseln. Der Knabe hört dem phantasiereicheren Nachbarsohne nicht mehr so geduldig zu, er will die Geschichten lesen, die seine Kameraden auch kennen, und von denen sie alle erfüllt sind. Er beugt sich dem Urtheil der Vorgeschrittenen, die statt der Kindermärchen den Robinson und weiterhin Sagen aus dem Alterthum, daneben die Erzählungen von Nieritz, Stöber u. s. w., dann Biographieen, Reisebeschreibungen, historische Erzählungen anempfehlen. Der Pfad der Entwicklung führt ihn, von andern Rücksichten hier abgesehen, aus der Märchenwelt durch das Fremdartige und Entlegene der Wirklichkeit, der Gegenwart und dem Alltäglichen zu, dessen Reize, zugleich mit seinen Sorgen und Kämpfen erst dem Erwachsenen völlig klar werden.

Zwei Umstände sind es, welche die einfache Wahrheit in diesem Fortgang vom Vorwalten des Subjectiven zum Vorwalten des Objectiven in der Schule so leicht verkennen lassen: einmal die Verwechslung des Verhältnisses zwischen Kind und Lehrer mit demjenigen, was das Kind für sich ist, sodann aber der Umstand, daß man in der Schule die Kinder in der Sprache der Erwachsenen reden läßt, statt in ihrer eignen Sprache. Dem Lehrer gegenüber verhält sich das Kind wesentlich receptiv. Dies ist aber eben nicht die Natur des Kindes; es empfindet dies Verhältnis als Zwang und sucht neben der Schule die Freiheit seiner Selbstbethätigung am bildsamen Stoff des Spielzeugs und im wechselvollen Verkehr mit Seinesgleichen. Die natürliche Sprache der Kinder bewegt sich — vom Einfluß des Dialekts abgesehen — in lauter beigeordneten Sätzen mit einem starken Uebergewicht der Hauptwörter und der epitheta ornantia, während Modulation und Modification jeder Art dem Ausdruck der Stimme, den begleitenden Geberden, eingeschalteten Interjectionen, onomatopoetischen Wörtern und Lauten überlassen bleibt. Sollen die Kinder sich dann schulmäßig mit Nebensätzen, Partikeln, zusammengesetzten Verbalformen ausdrücken, so finden sie sich in ein fremdes Element

versetzt. Daß sie aber diejenigen Vorstellungen, an denen ihr Herz am meisten hängt, nicht gern, wenn sie auch könnten, in diese Sprache übertragen mögen, ist ein sehr natürlicher Zug. daher Schmid in dem Artikel „Aufsatz", II, S. 336 treffend bemerkt, daß die Schüler in der Erzählung eigner Erlebnisse ihr Bestes für sich behalten und daß er sie nicht einmal darum tadeln möge. So wird die psychologische Betrachtung der Kindernatur dem Lehrer noch manches Geheimnis erschließen, das im Grunde offen genug zu Tage liegt, sobald man erst den Blick darauf lenkt und das doch hundert Vorübergehenden verborgen bleibt.

Praktische Folgerungen hieraus zu entwickeln, gehört nicht hieher, doch sieht man leicht, daß sich die Frage: ob Production, ob Reproduction, in eine Reihe speciellerer Fragen auflösen muß und daß die Schule, deren Aufgabe es im allgemeinen unzweifelhaft ist, die Objectivität zu fördern, die Receptivität in Anspruch zu nehmen und die Productivität zur Unterwerfung unter die Regel zu leiten, eben deshalb keinen zu großen Theil des jugendlichen Lebens in Anspruch nehmen darf, um nicht alle Originalität zu ersticken. Daß der Versuch, gerade mittelst der Schule die Production zu fördern und Originale zu bilden stets ein sehr gewagter bleiben muß, ist richtig. aber dies gründet sich auf nichts weniger als auf die vermeintliche Unfähigkeit der Jugend zu produciren.

Noch an einer andern hieher gehörigen Bemerkung wollen wir den Werth wirklicher psychologischer Beobachtung zu zeigen suchen. Man hat häufig aus dem Princip construirt, nicht nur Erzählung, sondern selbst auch Beschreibung müße ein passender Gegenstand für untere Classen höherer Schulen sein. Dagegen bemerkt Schmid (a. a. O. S. 336) sehr richtig, daß Beschreibungen von Selbstgesehenem jüngeren Schülern selten gelingen. Man könnte sich diese Beobachtung an den Aufsätzen sparen, wenn man beobachtete, wie Kinder zu sehen pflegen. Da wird man den Quell des Uebels gar bald erkennen. Man beobachte nur einmal, wenn man mit seinen Kleinen spazieren geht, einige Minuten lang die Richtung ihres Blicks, die Art des Haftens an einzelnen Gegenständen, des Ueberspringens von einem zum andern. und dazu den Ausdruck des Auges. Da wird man finden, daß sie stets nur einzelnes sehen, dieses mit einer Innigkeit der Anschauung festhalten, als wollten sie es verzehren, bis sie genug haben und etwas anderes aufsuchen. Während des Suchens ist der Blick unstet und irrend, niemals so ruhig überschauend, wie beim Erwachsenen. Ist dann das neue Object gefunden, so stellt sich der Ausdruck staunender Begeisterung oder unbändiger Neugier bald wieder her. Ueber andre Gegenstände, die der Vater ebenfalls für interessant hält, können die Kinder dann hinstolpern, als hätten sie gar keine Augen. Und Wesen, welche die Dinge noch auf solche Weise ansehen, sollten ein vielseitiges Object ordentlich beschreiben können? Nimmermehr! — Sogar bei der Erzählung verräth sich noch dieser Mangel an Ueberblick, diese individualisirende Natur des Kindesgeistes, und sie schwindet selbst im reiferen Knabenalter nicht völlig. Wenn man einer Schulclasse im Alter von 15 bis 16 Jahren aufgiebt, eine interessante Turnfahrt zu beschreiben, so erhält man oft auffallend magere und dürftige Arbeiten. Bespricht man aber die Erlebnisse der Fahrt vorher in der Schule, merkt man darauf, wie der eine diese, der andere jene Einzelheit besonders lebhaft aufgefaßt hat und theilt man dann jedem Schüler eine besondere Scene, Wegstrecke oder Episode zu, bei deren Behandlung er sich weitläufig ergehen kann, so wird man staunen, wie viel höher jetzt die gesammte Leistung ist.

Um den Werth psychologischer Beobachtung auch noch an einem Beispiel aus dem Gebiet der Disciplin zu erörtern, so wird jeder Lehrer wohl aus Erfahrung wissen, daß es Stunden giebt, in welchen die ganze Classe von vorn herein fügsam und frisch zur Arbeit ist, andre Stunden, in welchen zwar Eifer und Frische vorhanden ist, aber mit Muthwillen verbunden; wieder andre Stunden, in welchen eine allgemeine Verdrossenheit und Unlust in den Bänken sichtbar wird. Es giebt nun aber Lehrer genug, welche über diese sich von selbst aufdrängende Beobachtung nicht hinausgehn und sich Jahr aus Jahr ein damit begnügen, zu constatiren, daß die Schüler heute wieder ein-

mal so oder anders „aufgelegt“ sind und die entsprechenden stets wenig fruchtenden Mahnungen und Rügen daran anzuknüpfen. Wer sich dagegen an das Nachdenken über Ursachen und Wirkungen in solchen Erscheinungen gewöhnt hat, wird bald mancherlei Einflüsse der vorhergehenden Beschäftigung, der körperlichen Frische oder Ermüdung, der Witterung u. s. w. warnehmen, ohne jedoch aus dieser Warnehmung viel Vortheil zu ziehen, außer dem einen großen Vortheil, der sich mit jeder Erkenntnis der Ursachen eines Uebels zu verbinden pflegt — vermehrter Geduld. Durch mehr oder weniger exacte psychologische Beobachtung (ein streng wissenschaftliches Verfahren wird auf diese Gebiete zur Zeit noch nicht angewandt, ist aber der Natur der Sache nach sehr wohl denkbar) gelangt man dagegen bedeutend weiter. Wer auch nur wenige Monate lang die Stimmung und Haltung der Schüler in allen seinen Stunden verfolgt und sich das Ergebnis bemerkt, wird bald eine gewiße Regelmäßigkeit in demselben bemerken, die zwar nicht ohne Störungen und Ausnahmen, aber doch im ganzen deutlich erkennbar ist. Er wird die constant wiederkehrenden Einflüsse von den einmaligen und außergewöhnlichen unterscheiden lernen; er wird einen Einfluß der Wochentage (insbesondere des ersten und letzten), der Tagesstunden (theils Vor- und Nachmittag, theils erste und letzte Lection), endlich auch des Lehrplanes, der Vertheilung der häuslichen Aufgaben u. s. w. bemerken und sehr oft wird dies Ergebnis schon ausreichen, um wesentliche Verbesserungen dadurch zu erzielen, daß auf die Stunden der Abspannung und Unlust nicht gerade die langweiligsten und ermüdendsten Theile des Unterrichts verlegt werden, sondern eher etwas erquickendes und belebendes. Mit Aufmerksamkeit auf die eigne Thätigkeit kommt man dann abermals einen Schritt weiter. Die Müdigkeit der Schüler wirkt am störendsten, wenn der Lehrer gleichzeitig auch ermüdet ist, was freilich oft genug nicht zu ändern ist. Bewußte Selbstüberwindung kann hier aber fast immer noch viel leisten. Wie eine frische Musik dem ermüdeten Soldaten den Marsch erleichtert, so wird der Lehrer den ermüdeten Schülern und damit auch sich selbst die Last mancher letzten Stunde an einem langen Vormittag erleichtern, wenn er gleich von Anfang an frisch einsetzt. Der Körper wirkt ja nicht nur auf den Geist, sondern auch der Geist auf den Körper. Ein muntrer Vorstellungsverlauf macht alsbald auch die Augen munter. Das verdrossene Hin- und Herwerfen der Glieder, das sonst in solchen Stunden herrscht und auf die Nerven des Lehrers so ungünstig zurückwirkt, hört auf, die Haltung wird ohne irgend ein Wort der Mahnung straffer, das störende Geräusch, welches doppelt stört, wenn ein unkundiger Lehrer böse Absicht dabei vermuthet, nimmt ab oder verschwindet spurlos und wenn auch nach einer solchen Stunde eine gewiße Erschöpfung unvermeidlich ist, so wird der Lehrer sich im ganzen doch besser befinden und sogar besser für seine Gesundheit gesorgt haben, als wenn er sich passiv der eignen Ermüdung überlassen und dabei mühsam gegen die überhandnehmende Zerfahrenheit der Classe angekämpft hätte. Wir brauchen nicht weiter auszuführen, wie auch das Haushalten mit der eignen Kraft zu Anfang eines solchen Vormittags seine Berechtigung hat, wie ein Schuldirector oft dafür sorgen kann, den Stundenplan so einzurichten, daß er den ermüdeten Schülern möglichst frische Lehrkräfte zukommen läßt u. s. w. —

Sehr häufig wird also selbst eine mäßige Beschäftigung mit einer wirklich empirischen Psychologie oder eigne Beobachtung im Sinne derselben dem Erzieher von außerordentlichem Vortheil sein durch die bloße Gewöhnung nach Ursachen und Wirkungen zu suchen, wo er eine auffallende und störende Erscheinung vor sich hat, anstatt sofort mit einer Behandlung nach der Schablone drein zu fahren. Wie nicht immer derjenige praktische Arzt der beste ist, der die speciellsten anatomischen und physikalischen Kenntnisse hat, sondern derjenige, welcher das, was er von theoretischen Kenntnissen besitzt, beständig bei der Hand hat und im vorkommenden Falle rechtzeitig anwendet, so kann auch ein Lehrer schon große Vortheile in der Behandlung der Schüler erlangen, wenn er sich durch Studium und Nachdenken nur einen mäßigen Vorrath psychologischer Anschauungen erwirbt; allein beständig bedacht bleibt, diese auf die Erfahrung anzuwenden, und,

wo es sich bietet, auch ohne exacte Studien an der Erfahrung zu berichtigen oder zu vervollständigen. Dieser beobachtenden Anwendung richtiger und fruchtbarer Grundsätze ist nun aber nichts so sehr im Wege, als die alte Schulpsychologie, welche nur etwa darum den Namen der „empirischen" verdienen möchte, weil sie eben nicht „rationell" ist. Ein Erzieher, welcher mit der Theorie der Seelenvermögen: „Verstand", „Gemüth", „Wille" an den Schüler herantritt, der das „Gedächtnis" für eine besondre Grundkraft des Geistes hält und „Muth", „Trägheit" oder „Leichtsinn" für einfache, in allen Beziehungen constant wirkende Factoren des psychischen Lebens hält, wird zwar mit seinem Urtheil in der Regel schnell fertig sein, dafür sieht er aber auch in allen Erscheinungen, welche nicht in das System passen wollen, nur Räthsel und Widersprüche; tausend Misgriffe, oft von tiefgreifenden Folgen, haften an seinem ganzen Thun und Treiben und die echte, unbefangene Beobachtung bleibt ihm verschlossen.

Was entsteht z. B. daraus, wenn man die Knaben nach der Entwicklung ihres Verstandes in drei bis vier Classen eintheilt, und nun von der Erwartung ausgeht, daß sich die Klugen auch unter allen Umständen klug, die Dummen dumm, die übrigen mittelmäßig benehmen werden? Diese werden niedergedrückt, jene eitel gemacht und bei den meisten wird jede Gelegenheit versäumt, ihren eigenthümlichen Gaben Geltung zu verschaffen und ihrem Streben dadurch einen stärkeren Schwung zu geben. Man glaube ja nicht, daß solche Einseitigkeit in der Praxis nicht vorkäme! Findet man doch gar zu häufig, daß selbst tüchtige Lehrer die Leistungen in ihrem speciellen Fach zum Maßstab der ganzen Persönlichkeit ihrer Schüler machen wollen, ja sogar offen aussprechen, daß dies die wahre Probe für den Verstand sei, während alles andre mehr oder weniger der Dressur anheimfalle. An einem Gymnasium im südlichen Theil der preuß. Rheinprovinz wirkten noch vor kurzem zwei solche in ihrem Fach übrigens ausgezeichnete Männer neben einander, der eine, der Director der Anstalt, als Philologe, der andere, der erste Professor, als Mathematiker. Jener war vollständig überzeugt, daß die höheren Geistesgaben sich ausschließlich im philologisch-historischen Unterricht kund geben, ja, daß mathematisches Talent sogar ein höchst verdächtiges Symptom von unphilosophischem Sinn und beschränkter Natur sei; dieser hielt (und erklärte) jeden für einen ausgemachten Dummkopf, der die Mathematik nicht recht begreifen konnte. Allerdings stammen solche Verkehrtheiten auch noch aus andern Quellen, allein Eifersucht, Selbstgefälligkeit und was man sonst noch anführen mag, vermöchten doch niemals zwei Männer so zu entzweien, welche eine geläuterte psychologische Einsicht an ihre Schüler heranbringen.

Von ganz besondrer Wichtigkeit ist überall, namentlich in der häuslichen Erziehung und hier wieder besonders in der Behandlung der ersten Kinderjahre, die Beachtung körperlicher Einflüsse. Wenn die Kinder verstimmt, weinerlich und zanksüchtig sind, so liegt, von Unwohlsein abgesehen, sehr häufig Hunger oder Ermüdung zu Grunde. Man sollte glauben, dies müße sehr leicht zu bemerken sein, aber wer sich ein wenig in den Kinderstuben umgesehen hat und weiß, wie es dort zuzugehen pflegt, wird auch wissen, daß diese einfache Wahrheit fast immer übersehen wird. Sehr häufig zwar suchen zärtliche Mütter und bequeme Wärterinnen die Stimmung eines infolge von Hunger verdrießlichen Kindes durch Darreichung von Naschwerk zu verbessern, allein abgesehen davon, daß dadurch, indem die Näscherei nicht als Mittel zur Stärkung, sondern als Mittel zur Begütigung verabreicht wird, ein moralischer Schaden entsteht, bleibt auch die eigentliche Quelle des Uebels ganz vernachläßigt. Weit richtiger wäre es, der Verkehrtheit des Kindes in keiner Weise nachzugeben, namentlich dann nicht, wenn es etwa das Naschwerk infolge früherer Verwöhnung stürmisch und heftig verlangt; wohl aber darüber nachzudenken, ob nicht in den letzten Tagen die Milch ungewöhnlich blau war, ob nicht das Wachsthum des Kindes eine Vergrößerung der bisher verabreichten Portion verlangt, ob nicht die Pausen zwischen der Verabreichung der Nahrung überhaupt für das Bedürfniß des Kindes zu groß sind und dann dem Uebelstand stillschweigend und durchaus nicht in der Form einer Concession, sondern durch einfache Abänderung der

Diät dauernd abzuhelfen. Um das aber zu können, muß man wieder vor allen Dingen die Erscheinung selbst nicht nur gesehen, sondern **beobachtet**, d. h. in ihrem Zusammenhang mit ähnlichen Erscheinungen und mit den begleitenden Umständen aufgefaßt haben. Wo dies nicht geschieht, fällt die Erziehung aus der Scylla der Verwöhnung in die Charybdis der Härte und man kann oft genug beobachten, wie unverständige Mütter ihrem Kinde binnen fünf Minuten erst ein Stück Zucker und dann eine Tracht Schläge verabreichen, oder auch erst die Schläge und dann den Zucker und beidemale ohne den Zweck zu erreichen. Man darf sich hier nicht vor dem Gespenst eines pädagogischen Materialismus fürchten, denn die ethische Behandlung der durch den Hunger zu Tage getriebenen Verkehrtheiten wird nicht nur nicht gestört, wenn man auf die körperliche Ursache ihres Hervortretens zu wirken sucht, sondern sie wird im Gegentheil nur um so sicherer und taktfester, je klarer man das Verhältnis von Ursache und Wirkung in der vorliegenden physischen Erscheinung durchschaut. Verweichlichung ist dabei ebenso wenig zu fürchten, denn diese entsteht nicht sowohl dann, wenn einem richtig erkannten Bedürfnis entsprochen, als vielmehr, wenn den Bedürfnissen im Uebermaß zuvorgekommen wird. Die abhärtende Uebung der Widerstandskraft gegen kleine Entbehrungen wird stets am erfolgreichsten sein, wenn sie mit Maß in Anspruch genommen wird. Dazu gehört aber wiederum vor allen Dingen Einsicht und solide Beobachtung.

Die Vereinigung der sittlichen Bekämpfung hervortretender Verkehrtheiten mit der physischen Bekämpfung des Grundes ihres Hervortretens wird bedeutend erleichtert durch einen Umstand, welcher die erfolgreiche Beobachtung, wenn sie nicht durch psychologische Einsicht unterstützt wird, bedeutend erschwert. Es ist dies der Umstand, daß die Kinder, sobald sie einmal in ihrer erregten Stimmung sind, selten gerade dasjenige wollen, was ihnen nöthig ist. Viele Eltern glauben, daß ein ermüdetes Kind sich immer von selbst setzen oder hinlegen, ein hungriges nach seiner gewöhnlichen Nahrung verlangen wird. Dies mag bei ganz gesunden, bis dahin richtig behandelten Kindern, wenn sie still für sich beschäftigt und in ruhiger Gemüthsstimmung sind, allerdings die Regel sein, allein die Fälle, welche diesen Bedingungen entsprechen, bilden bei weitem die Minderzahl. Die Gewalt der Ideenassociation, der Trieb nach jener geistigen Nahrung, die das Kind in seinen Spielen findet, und das eigensinnige Festhalten eines einmal durch den Zufall der Ideenassociation rege gewordenen beliebigen Wunsches sind so mächtig, daß sehr oft der Hunger nicht in das Bewußtsein des Kindes tritt, während die Nahrungsbedürftigkeit schon mächtig auf seine Stimmung einwirkt. Je deprimirter alsdann die Stimmung ist, desto eigensinniger wird der einmal rege gewordene Wunsch festgehalten. Ein Kind, welches kurz vor der Zeit, wo es seine regelmäßige Nahrung erhält, nach seiner neuen Puppe oder sonst einem selten gewährten Spielzeug verlangt, kann darüber so heftig werden, daß es die Nahrung verweigert, bis sein Wunsch erfüllt ist, und die Kinderstubenpraxis geht nur zu häufig auf diese Begehrlichkeit ein. Ist der Wunsch erfüllt, so wird dann gleich darauf auch die Suppe genommen und dann nimmt man die neue Puppe wieder weg und bringt das Kind verhältnismäßig leicht auf andre Gedanken. Noch viel auffallender ist dieser Widerspruch zwischen-Begierde und Bedürfnis im Fall der Ermüdung und hier tritt er so häufig ein, daß eine allgemeine Beachtung dieser Thatsache geradezu eine Reform in der Erziehung der ersten Kinderjahre herbeiführen würde. Das Uebergewicht der Ideenassociation beim Spiel über die Empfindung der Müdigkeit wird bei einigermaßen reizbaren Kindern fast alle Tage einmal oder auch mehrmals hervortreten. Die von der Müdigkeit herrührenden unangenehmen Gefühle verschmelzen mit der Tendenz des Spiels, statt sich selbständig geltend zu machen, und irgend ein Ziel wird nun mit wachsender Heftigkeit verfolgt. Das in solcher Stimmung sehr natürliche Mislingen ruft nur Aerger und Reizbarkeit hervor und der Befehl abzulassen und sich ruhig zu verhalten, steigert diese Reizbarkeit aufs heftigste, obwohl er genau dasjenige trifft, was dem Kinde Noth thut. Ein strenger, aber unverständiger Erzieher wird dann vielleicht das Kind strafen und es in eine Ecke **stellen**, wo das Uebel immer

schlimmer wird; ein ebenfalls strenger, aber sachverständiger Erzieher straft es auch und setzt es in eine Sophaecke mit dem Befehl, sich ruhig zu verhalten, wo das Kind sehr bald einschläft oder doch sich gründlich beruhigt.

Große Fehler werden oft durch die Verkennung und unrichtige Behandlung einer Idiosynkrasie herbeigeführt. So kann z. B. Furcht vor Thieren als Feigheit schlechthin, Abneigung gegen eine bestimmte Speise als wählerisches Wesen behandelt und damit das vermeintlich bekämpfte allgemeine Uebel erst hervorgerufen, das vorhandene specielle Uebel aber verschlimmert werden, während die genaue psychologische Beobachtung den richtigen Weg der Behandlung angeben würde.

Es könnte nunmehr bemerkt werden, daß alles, was wir hier für den pädagogischen Werth der Psychologie vorbringen, mit dem Studium der Psychologie als einer besondern Hülfswissenschaft der Pädagogik wenig zu schaffen habe oder wohl gar für die Entbehrlichkeit dieses Studiums spreche, da wir überall das Hauptgewicht auf die directe Beobachtung innerhalb des pädagogischen Feldes selbst legen und für manche der hier gegebenen Winke auch in den Lehrbüchern der Pädagogik bereits das Nöthigste bemerkt ist. In der That haben wir ja auch oben die Behauptung aufgestellt, daß die beobachtende und möglichst nach Anleitung der exacten Wissenschaften verfahrende Pädagogik darnach trachten muß, nicht sowohl eine fertig gegebene Psychologie einfach anzuwenden und auszubeuten, sondern vielmehr selbst, wie z. B. auf ihrem Gebiete die Psychiatrie, zu einer Quelle psychologischer Erkenntnis zu werden. Daraus folgt aber nichts weniger, als daß der Erzieher keine allgemeineren psychologischen Studien zu machen brauche.

Die oben angeregten Studien und Beobachtungen sind im allgemeinen durchaus nicht so leicht, als man bei flüchtiger Betrachtung unsrer Skizzen annehmen möchte; ja, um nur ihre Schwierigkeit recht einzusehen und den richtigen Maßstab für die geforderte Leistung zu gewinnen, bedarf es schon der Kenntnis dessen, was auf anderen Gebieten der empirischen Psychologie bereits geleistet ist. So wird man z. B. schwerlich mit Erfolg die statistische Methode auf ein pädagogisches Problem anwenden, ohne die moralstatistischen Untersuchungen eines Quetelet und andrer zu kennen. Man wird schwerlich in der Beurtheilung der Wechselbeziehungen zwischen der Nerventhätigkeit und dem Vorstellungsverlauf etwas erkleckliches leisten, ohne die Arbeiten eines Lotze, Helmholtz, Wundt u. s. w. zu kennen. Man kann manchen Band von englischen Werken über Psychologie gelesen haben, bevor man die Lehre von der Ideenassociation hinlänglich beherrscht, um sie in der Behandlung pädagogischer Fragen so zu benutzen, wie es zu wünschen wäre. Wer aber nicht gerade beabsichtigt, die theoretische Wissenschaft selbständig zu fördern, sondern nur für seine praktische Thätigkeit möglichst gerüstet und zum möglichst vollkommenen Verständnis des eigenen pädagogischen Thuns befähigt sein möchte, der sollte doch wenigstens die wichtigsten Resultate jener mannigfachen Forschungen kennen zu lernen suchen. Wir werden weiter unten dazu, so weit es in den Rahmen der Encyklopädie paßt, Gelegenheit bieten und es wird sich dabei ergeben, daß jener Stoff denn doch nicht nur der Analogie und des methodischen Musters wegen Interesse für die Pädagogik darbietet, sondern daß er auch viele direct anwendbare Sätze enthält und mit andern Lehren eine großartige Perspective auf zukünftige genauere Einsicht eröffnet und damit das ganze Gebiet der empirischen Psychologie, einschließlich des pädagogischen Theils derselben, in ein höheres Licht rückt. Was dagegen die überlieferten Schulbegriffe der psychologischen Compendien betrifft, so ist unser Standpunct diesen gegenüber allerdings in der Hauptsache ein negativer; dies jedoch auch nicht in dem Sinne, daß man sie schlechthin unbeachtet lassen sollte. Sind sie doch so in die Sprache des täglichen Lebens eingegangen, daß sie sich uns überall aufdrängen, zumal in der leichteren pädagogischen Literatur. Vielmehr ist der einzige einer höheren Bildung würdige Weg, sich von ihren Einseitigkeiten zu befreien, derjenige, daß man sie in ihrer historischen Entwicklung verfolgt, womit ihre Kritik zugleich gegeben ist. Da niemand, wenn er auch noch so vor-

urtheilsfrei zu sein glaubt, vom Einfluß solcher überlieferten Begriffe unabhängig ist, so wird sogar diese Arbeit die erste und nothwendigste sein und wir werden auch hier, unter Beschränkung auf das Wesentlichste, damit beginnen. Daß auch dabei manche positive Förderung sowohl aus dem Stoff selbst als aus der Kritik desselben sich ergeben sollte, liegt in der Natur der Sache; denn wie einseitig und unzulänglich auch auf irgend einem Gebiete die Anschauungen früherer Perioden sein sollten, so wird man doch niemals die Gedanken unsrer geistigen Vorfahren ohne Nutzen für das eigne Denken durchlaufen können.

Die wissenschaftliche Psychologie hat sich gleich andern Erfahrungswissenschaften aus Anfängen erhoben, die noch unmittelbar in den natürlichen Anschauungen der Völker wurzeln, wie sie sich aus der lebendigen aber rein sinnlichen Auffassung der Dinge fast mit Naturnothwendigkeit ergeben. Diese **Volksvorstellungen vom Wesen der Seele** finden wir mit einer merkwürdigen Mannigfaltigkeit der speciellen Gestaltung, aber mit einer nicht minder beachtenswerthen Uebereinstimmung der Grundzüge überall verbreitet, wo nicht Abstraction und Wissenschaft zur Auflösung und Umbildung derselben geführt haben, von den zeitlich und räumlich entlegensten Stämmen der Naturvölker bis zu den von der Bildung unsrer Zeit weniger berührten Schichten der Bevölkerung unsrer gegenwärtigen Culturstaaten; wobei dann freilich ein Theil dieser Vorstellungen alle möglichen Stufen durchmacht vom einfach sinnlichen Fürwahrhalten bis zum poetischen Bild oder bewußten Symbol des Nichtsinnlichen.

Den Volksvorstellungen dieser Art ist leicht zu entnehmen, daß die ursprüngliche Veranlassung zur Bildung derselben nicht im Bewußtsein, sondern in der äußeren Beobachtung lag, insbesondere in der Vergleichung des Lebenden und des Todten. Sprachliche Beobachtung zeigt uns, daß das Pronomen der ersten Person ursprünglich niemals auf ein besondres, vom Körper unterschiednes Wesen geht, sondern auf den einheitlich gedachten Menschen, oder, wo ein Unterschied gemacht wird, eher auf den Körper. Homer unterscheidet sogar die Körper der getödteten Heroen als **„sie selbst,“** die eigentliche Person, von der in den Hades hinabgesandten Seele (Il. I, 4 und 5 und öfter), eine Bezeichnung, die ganz mit der Vorstellung von der abgeschiedenen Seele als einem wesenlosen und kraftlosen Schattenbilde übereinstimmt. In fast allen ursprünglichen Bezeichnungen erscheint die Seele, wenn ihr auch Unsterblichkeit beigelegt wird, nicht als das Subject, welches den Körper hat und besitzt, sondern umgekehrt, als ein Besitzthum, eine Eigenschaft des belebten Körpers, welche der Sterbende einbüßt, und welche dem Todten, der noch immer die eigentliche Person ist, verloren gieng. Ohne das hierin zu Tage tretende Uebergewicht des unmittelbaren sinnlichen Eindrucks läge ein unlösbarer Widerspruch in der Annahme einer fortlebenden Seele und der Verehrung des Leichnams, der Todtenklage und zahlreichen hieher gehörigen Gebräuchen. Daher stammt auch die merkwürdige Erscheinung, daß die Naturvölker durchweg vor den abgeschiednen Seelen ihrer nächsten Freunde und Anverwandten Scheu und abergläubische Furcht hegen. Diese als Vogel hinwegflatternde oder als Wolke hinwegschwebende Seele ist ihnen ein Fremdartiges, während der Leichnam ihnen noch die bekannte Gestalt, die bekannten Züge zeigt und daher trotz seiner unheimlichen Kälte und Bewegungslosigkeit ihnen vergleichsweise vertrauter erscheint, als die in eine neue Gestalt übergegangene Seele.

Was den Todten auch vom Schlafenden am augenfälligsten unterscheidet, ist das Fehlen des Athmens, sowie des Herz- und Pulsschlages. Es ist daher nicht zu verwundern, daß beide Erscheinungen Anlaß gaben zur Bildung von volksthümlichen Ansichten über das Wesen der Seele. Etymologisch bringt man animus und anima in Verbindung mit dem griechischen ἄνεμος; ψυχή mit ψύχειν, ψῦχος, so daß beiden Stämmen der Begriff des Wehens, Hauchens zu Grunde liegt; ebenso in spiritus, πνεῦμα. Wie **Bastian** (Beitrag zur vergleichenden Psychologie) mittheilt, war bei den Playanos in Kalifornien mit dem Körper (potacan) der Lebensgeist (pusium) als Wind oder

Athem verbunden; bei den Slaven heißt die Seele „Duch", ein Wort, das ebensowohl Athemzug als Windbewegung ausdrückt. An dieselbe Anschauung knüpfen sich freilich auch pantheistische Vorstellungen von einer mit dem Tode sich auflösenden und in die Luft zertheilenden Seele und bei manchen Völkern ist der Athem nur eine dem eigentlichen Geist untergeordnete Seele. So löst sich bei den Malagaschen (Madagaskar) das Leben (aina), nach dem Tode in Luft auf und vereinigt sich mit der übrigen Luft. Von den Elfen, Recken und Nixen glaubten die nordischen Völker, daß sie nur einen Lebensathem, aber keine unsterbliche Seele hätten. Den Puls nennen die Siamesen den „Wandelgang des Engelgeistes" (nach Bastian) und schreiben ihm ähnliche Functionen zu, wie Paracelsus seinem „Archeus". Die Caraiben nehmen für jede Körperstelle, an welcher man den Puls fühlen kann, eine besondere Seele an; nur die vornehmste dieser Seelen, die im Herzen wohnt, steigt nach dem Tode zu den Göttern auf. Die kalifornischen Indianer glauben, daß das Herz unsterblich sei und beim Verbrennen des Körpers fortspringe. Vielfach wird dann ferner Athem und Puls, oder Herzschlag in eine engere Verbindung gebracht, worauf ursprünglich theils die Aehnlichkeit der rastlosen, wallenden Bewegung in beiden Erscheinungen, theils aber das Dampfen des vergossenen Blutes führen mußte. Der Dampf des Blutes und der nicht immer sichtbare Hauch des Athems werden identificirt. Der Lebensgeist, spiritus, πνεῦμα, geht bei Aristoteles vom Herzen aus durch die Arterien in den ganzen Körper und verbindet sich in den Lungen mit der eingeathmeten Luft, um seinen Ueberschuß nach außen abzugeben; eine Vorstellung, die sich unter dem Einfluß der aristotelischen Philosophie bis in die neueren Jahrhunderte hinein in der Psychologie und Philosophie erhalten hat. Verschiedene Naturvölker, wie z. B. die Papuas, denken sich daher die Seele im Blut.

Einen andern Anhaltspunct für die Bildung der Vorstellungen von der Seele giebt das plötzliche, spurlose Entschwinden des Lebens, welches in sinnlicher Auffassung alles Geschehenden als ein Davonfliegen, Entschweben oder Hinwegflattern gedacht wurde. Wie Bastian (vergl. Ps. S. 14) anführt, öffnet man in der Wetterau beim Verscheiden eines Menschen die Fenster, damit die Seele hinausfliegen kann; in Tyrol sieht man sie als weißes Wölkchen hinwegschweben; in Frankreich nimmt sie, wohl unter dem Einfluß des bekannten Symbols der Auferstehung, die Gestalt eines Schmetterlings an. Bei zahlreichen Naturvölkern denkt man sich die abgeschiednen Seelen in Vogelgestalt; so in slavischen Kriegsliedern, wo die Geister der Erschlagenen als Vögel auf die Bäume fliegen und hier, bis der Todte verbrannt ist, unruhig von Baum zu Baum flattern. Nach cassubischem Volksglauben sitzen die Seelen der Verstorbenen beim Begräbnis in Vogelgestalt im Schornstein. In Australien ruhen die Seelen auf den Gipfeln der Bäume, ehe sie zum Himmel weiter fliegen. Grimm, deutsche Mythologie, Cap. XXI., führt eine Reihe solcher Vorstellungen an. Von einem versinkenden Schiff steigen die Seelen der Ertrunkenen als weiße Tauben zum Himmel auf. Im Märchen vom Machandelbom erscheint das geschlachtete Brüderchen als Vogel. Finnen und Litthauer nennen die Milchstraße den „Weg der Vögel," d. h. der Seelen. Vor Mohammed glaubten die alten Araber, aus dem Blut eines Ermordeten werde ein klagender Vogel, der um das Grab fliege, bis für den Todten Rache genommen ist. Aber auch vierfüßige Thiere, besonders kleine, schnell dahinhuschende, bilden oft die Verkörperung der vom Leibe scheidenden Seele; so die Maus, das Wiesel. Auch bei schlafenden und träumenden Menschen läßt der Volksaberglaube oft die Seele in einer solchen Thiergestalt den Körper verlassen, der dann dem Tode verfallen ist, wenn das durch den Mund hinausgeschlüpfte Thier nicht auf demselben Wege in den Körper zurückkehren kann.

In solchen Vorstellungen mag man denn auch den Keim der von vielen heidnischen Religionen und philosophischen Systemen fortgebildeten Lehre von der **Seelenwanderung** finden, in welcher wohl ohne Zweifel die Vorstellung einer Wanderung durch Thier- und Pflanzenkörper die ursprüngliche, dagegen die Idee einer Rückkehr der Seele aus der Unterwelt oder dem Ort der Geister in eine neue Menschengestalt (wofür das

bekannteste Beispiel bei Virgil, Aeneid. VI.) eine Umbildung unter dem Einfluß der Reflexion und gehobener ethischer Anschauungen war.

Die Vorstellung der Abgeschiedenen als **Schatten** faßt Bastian (vergl. Pf. S. 14) als nächst liegenden bildlichen Ausdruck für die noch ganz allgemeine Idee des unbestimmten Etwas, das von den Todten zurückbleibt: Wahrscheinlicher ist der „Schatten" gleich dem Nebelbild, mit welchem er vielfach gleichbedeutend auftritt, von Anfang an ein bildlicher Ausdruck für die Vorstellung eines Nachbleibens der Seele in der Form des abgeschiedenen Körpers, aber in einer wesenlosen, traumbildähnlichen Gestalt. Schon früh mußten lebhafte Erinnerungsbilder, Träume und gelegentliche Hallucinationen darauf führen, sich den Todten als fortexistirend in seiner irdischen Gestalt vorzustellen. So sind die Seelen der Abgeschiedenen bei den Grönländern, wie die Schatten der homerischen Helden in der Unterwelt, Gebilde von der Gestalt der Lebenden, aber ohne Fleisch und Bein, unfaßbar unter den Händen zerrinnend. Die Papuas glauben, daß die Seelen auf dem Meeresgrunde in früherer Weise fortleben, weshalb sie Waffen und Schmuck ins Grab mitnehmen. Aehnliche Vorstellungen finden sich bei den Indianern Nordamerika's. Bei Ossian schweben die Geister der Todten in Nebeln um die Gebirgshöhen, erscheinen aber den Menschen dabei in ihrer bekannten Gestalt. Die nordischen Helden setzen ihr Leben bei Odin fort, werden jedoch unzweifelhaft markiger und substanzieller gedacht als die Schatten der alten Griechen und Römer. Auch bei dieser Vorstellungsweise wird in der Regel angenommen, daß das gleiche schattenhafte oder ätherische Wesen, welches nach dem Tode seine Existenz für sich fortsetzt, im Leben mit dem Körper verbunden war. Bei Homer stürmt die Seele eines Erschlagenen, die dann doch als Schatten wieder dessen Gestalt annimmt, mit dem Blute aus der Wunde hervor. Die Nicaraguer lassen eine dem Menschen ähnliche Gestalt vom Munde fortschweben. Die Bewohner der Fidji-Inseln glauben, daß nicht nur in Menschen, Thieren und Pflanzen, sondern in jedem Ding eine solche geistige Quintessenz wohne, die nach Zerstörung des körperlichen Gegenstandes nach „Bolutu," dem Paradiese fliegt, um dort fortzuexistiren.

Häufig kommt bei den Naturvölkern die bezüglich der Caraiben schon oben erwähnte **Vielheit** der Seelen vor. So nehmen die Eskimos zwei Seelen an: den Schatten und den Athem; nach den Huronen hat der Mensch (wie der Traum beweisen soll, bei welchem die eine Seele umherwandert, während die andre im Körper bleibt) zwei Seelen, von denen die eine nach Vollendung des Todtenfestes zur Turteltaube wird, während die andre im Grabe bleibt, bis sie einen andern Körper annehmen kann. Vielfach werden dann die verschiednen Seelen schon so classificirt, wie die entwickelte Psychologie etwa die verschiedenen Seelenvermögen auffaßt, oder Lebenskraft, Seele und Geist unterscheidet; so besonders bei indischen Stämmen, wie denn auch die indische Mythologie und Philosophie von dieser Lehre den umfassendsten Gebrauch machte. Die Ghonds z. B. nehmen vier Seelen an, von denen die unterste mit der Auflösung des Körpers vergeht, die zweite, die sich auch während des Lebens vom Körper trennen kann, die Strafe der Sünden in der Wanderung durch verschiedenartige Körper zu tragen hat, während die dritte auf ein Kind des gleichen Stammes übergeht und die vierte mit Gott vereinigt und der Seligkeit theilhaftig wird. Auch die Lehre von der Vielheit der Seelen hat sich unter dem Einfluß misverstandner oder willkürlich fortgebildeter Sätze der aristotelischen und platonischen Philosophie bis in die neueren Jahrhunderte hinein fortgepflanzt.

Die **Anfänge der Philosophie** bei den Griechen fanden ohne Zweifel ausgebildete populäre Vorstellungen vom Wesen der Seele vor, die uns wohl nur theilweise aus den ältesten Dichtern bekannt sind. Die Philosophie begann damit, jene dichterischen Gebilde aufzulösen; zu beseitigen, was das Spiel der Ideenassociation und der Trieb zur sinnlichen Veranschaulichung und ästhetischen Abrundung hinzugefügt hatte und das Grundprincip, welches zur Bildung des Seelenbegriffs nöthigte, in abstracterer Form zu fixiren. **Thales** soll den Magnet für beseelt erklärt haben, woraus Aristoteles schließt, daß er **das Bewegende** für die Seele gehalten habe. Ebenso erscheint in den sonst

ungemein verschiedenen Systemen des Demokrit, Anaxagoras und der Pythagoreer die Seele als das Bewegende. Demokrit, der in materialistischer Weise alles Seiende auf die Atome und ihre Bewegung zurückführte, glaubte, daß die Seele aus den feinsten, rundesten und daher beweglichsten Körperchen bestehe, wie sie sonst der Luft und noch mehr dem Feuer eigen sind. Er hielt daher die Seele für ein Feuer, worauf er ohne Zweifel durch die Wärme des lebenden Körpers im Gegensatz zum todten, sowie durch die Wärme des Athems geführt wurde. Er nahm an, daß im Athem beständig Theile der Seele dem Körper entfliehen, indem sie durch den Druck der den Körper umgebenden Luft hinausgepreßt werden, daß aber das Einathmen Ersatz dafür von außen bringt und zugleich die im Innern des Körpers befindlichen Seelentheile wieder zusammenpreßt und zurückdrängt. Dies schien ihm zugleich der Grund, weshalb das Athmen zum Leben unerläßlich sei. Diese Anschauung vom Athmen, als wolle das Leben gleichsam beständig entfliehen und müße im Einathmen wiedergeholt werden, scheint bei den Griechen, wie mancherlei Ausdrücke verrathen, volksthümlich gewesen zu sein. Von den alten Joniern hielt Anaximenes die Seele für Luft. Alle Elemente, sagt Aristoteles, mit Ausnahme der Erde, hätten ihren Liebhaber gefunden rücksichtlich der Erklärung der Seele. Wer einen einzigen Urstoff annahm, habe auch die Seele aus einem einzigen Stoff bestehen lassen — eben aus dem angenommenen Urstoff; wer dagegen mehrere Urstoffe annahm, habe auch die Seele aus mehreren bestehen lassen. So namentlich Empedokles, der alle vier Elemente: Feuer, Luft, Wasser und Erde als Elemente annahm, deren atomistisch gedachte Theile durch die beiden entgegengesetzten Principien der Liebe und des Hasses angezogen und abgestoßen und dadurch in alle möglichen Verbindungen gebracht werden. In der Seele seien alle Stoffe vertreten und das Erkennen sei die Begegnung des Gleichartigen von außen und innen. Erde werde durch Erde, Wasser durch Wasser erkannt u. s. w. — Von den Pythagoreern haben nach Aristoteles einige die Seele ähnlich aufgefaßt, wie Demokrit, andre nannten sie eine sich selbst bewegende (und dadurch Bewegung veranlassende) Zahl (nach der bekannten pythagoreischen Zahlenphilosophie). Auf das Uebersinnliche dieser Auffassung legt Aristoteles wenig Werth. Er sagt, es komme auf das Gleiche hinaus, ob man sage, es bewegen sich Einheiten, oder es bewegen sich kleine Körperchen. Daß die Seele sich selbst bewegen müße, um andres zu bewegen, scheint ihm eben eine unzuläßige Uebertragung von Eigenschaften der Körper auf die Seele. Auch auf das übersinnliche Princip des Anaxagoras, den νοῦς (Geist) giebt Aristoteles nicht viel, obwohl er die Unterscheidung von νοῦς und ψυχή lobt. Es sei unklar geblieben, in welches Verhältnis er seinen νοῦς zur Erkenntnis bringe. In der That faßte Anaxagoras den νοῦς als die allgemeine, weltbildende Vernunft, ohne die speciell psychologischen Probleme, so viel wir wissen, genauer zu bearbeiten. Auch scheint er den νοῦς, den er z. B. λεπτότατον πάντων χρημάτων nennt, mehr in einem relativen Gegensatz zum Stoff erfaßt zu haben, als in jenem absoluten, welcher durch Aristoteles in die Philosophie eingeführt wurde.

Allen jenen Auffassungen tritt Aristoteles mit der Annahme gegenüber, daß die Seele zwar das Bewegende sei, aber nicht durch bloße Uebertragung einer Bewegung, die ihr selbst von außen gekommen, auch nicht durch Erzeugung einer Bewegung aus sich selbst, sondern daß sie bewege, ohne selbst der Bewegung theilhaftig zu sein, als ein „κινοῦν ἀκίνητον," analog der Art, wie sich der göttliche Geist zur Welt verhält, der ebenfalls selbst ruhend Ursprung und Ausgangspunct aller Bewegung ist. Aristoteles schreibt deshalb auch die als eine innere Aufwallung empfundenen Gemüthsbewegungen nicht der Seele an sich zu, sondern der mit dem Körper verbundenen Seele; man müße nicht sagen, die Seele sei gerührt, oder lerne, oder denke nach, sondern der Mensch mit der Seele. Die Bewegung sei nicht in dieser, sondern sie gehe bis zu ihr hin oder von ihr aus. Mit dieser von allen früheren Ansichten total abweichenden Auffassung hängt dann die fernere Bestimmung zusammen, daß die Seele nicht etwa nur in einem bestimmten Körpertheile sich befinde, sondern daß sie das ganze von ihr beseelte

Wesen in allen seinen Theilen durchdringe und zwar mit dem höchst folgenreichen Zusatz, daß in jedem einzelnen Theile des beseelten Körpers die Seele ganz, mit allen ihren Theilen gegenwärtig sei.

Was nunmehr die hier erwähnten „Theile" der Seele und überhaupt das ganze genauere Verhältnis der Seele zum Körper betrifft, so fußt Aristoteles hier vielfach auf seinem großen Lehrer und Vorgänger Plato; da jedoch die aristotelischen Anschauungen durchweg bestimmter und schärfer umrissen sind und da sie für die spätere Psychologie die wichtigste Grundlage bilden, neben welcher die specifisch platonischen Anschauungen als Modificationen erscheinen, zudem größtentheils durch die später zu erwähnende neuplatonische Philosophie vermittelt, so dürfte es unserm Zweck am besten entsprechen, einen kurzen Abriß der aristotelischen Psychologie voranzuschicken und das Erforderliche über Plato in einem vergleichenden Rückblick folgen zu lassen, der uns dann zugleich die Brücke zu den namentlich für die Psychologie der Kirchenväter und des christlichen Mittelalters wichtigen Lehren der Neuplatoniker bilden wird.

Aristoteles definirt die Seele als „ἐντελέχεια ἡ πρώτη σώματος φυσικοῦ ζωὴν ἔχοντος δυνάμει." — Ueber den Ausdruck ἐντελέχεια ist viel gestritten worden und Fortlage behauptet (Psychol. I. S. 24), Aristoteles habe mit diesem „räthselhaften und vieldeutigen, darum tiefsinnig scheinenden Ausdruck" nur den bei Plato noch rein negativen Begriff eines Immateriellen fixirt und damit gleichsam aus Nichts zu Etwas gemacht. Diese Ansicht verkennt den engen Zusammenhang der aristotelischen Psychologie mit der gesammten Metaphysik, welchen doch Aristoteles uns schon dadurch nahe gelegt hat, daß er in seinem Werk über die Seele, zu Anfang des zweiten Buches (das erste ist der Kritik früherer Ansichten gewidmet) beim Uebergang auf die Darlegung seiner eigenen Ansicht die wichtigsten Grundbegriffe der Metaphysik noch einmal kurz recapitulirt und die Definition der Seele aus dieser Erörterung hervorgehen läßt. „Räthselhaft" ist allerdings der Ursprung des Wortes, ebenso wie derjenige von ἐνδελέχεια, welches (philologisch unhaltbar) vielfach als abweichende Lesart statt ἐντελέχεια vorkommt; so noch bei Melanchthon, der darüber mit seinem Collegen Amerbach in einen heftigen Streit gerieth. Die Bedeutung von ἐντελέχεια ist dagegen innerhalb des aristotelischen Systems keineswegs zweifelhaft und das Wort kann nur insofern vieldeutig genannt werden, als es mehrere, außerhalb des aristotelischen Systems von einander getrennte Begriffe umfaßt, welche von Aristoteles als wesentlich eins und dasselbe gefaßt werden. Es sind dies die Begriffe der Wirklichkeit oder Verwirklichung im Gegensatz zur Möglichkeit (dies scheint der Grundbegriff zu sein), des Bewegungsprincips (hieran hielten sich die Vertheidiger der Lesart ἐνδελέχεια, von ἐνδελεχής ununterbrochen, ununterbrochen sich bewegend), der Form im Gegensatz zur Materie und des Zwecks. ἐντελέχεια wäre daher einfach synonym mit ἐνέργεια, welches den gewöhnlichen Gegensatz gegen δύναμις bildet (lateinisch actus und potentia). Dieser Gegensatz ist identisch mit demjenigen von εἶδος und ὕλη (forma und materia) und es scheint, daß Aristoteles dem Ausdruck ἐντελέχεια statt ἐνέργεια den Vorzug gab, wo er diese — übrigens an sich schon im System begründete Identität beider Gegensätze und die ganze Fülle des Begriffsinhaltes vor Augen hat.

Der aristotelische Gegensatz von Möglichkeit und Wirklichkeit giebt den Schlüssel zu seiner ganzen Metaphysik*) und also auch zu seiner Psychologie. Das Verständnis desselben ist daher unentbehrlich für das Verständnis der gesammten Geschichte der Psychologie und der wichtigsten psychologischen Systeme bis in die neueste Zeit hinein. Aristoteles unterscheidet am Einzelwesen (οὐσία = substantia, genauer bezeichnet οὐσία αἰσθητή,

*) Und enthält zugleich nach Ansicht des Verf. auch den Grundfehler derselben, worauf wir übrigens hier nicht weiter eingehen; vgl. F. A. Lange, Gesch. d. Materialismus, S. 88 ff., woselbst auch die hier nothwendigen Grundbegriffe ausführlicher erörtert sind. Vortrefflich giebt in gedrängtester Kürze das Nothwendige Ueberweg, Gesch. d. Phil., I, §§. 48 und 49.

im Gegensatz zu οὐσία ἡ κατὰ τὸν λόγον = essentia) den Stoff ὕλη und die Form μορφή oder εἶδος von dem, was aus diesen beiden entsteht (τὸ ἐκ τούτων), dem Dinge selbst. Der Stoff, lehrt er dann weiter, ist die Möglichkeit, die Form die Verwirklichung (ἐντελέχεια oder ἐνέργεια). Der Stoff ist also bei Aristoteles nichts als die unbestimmte Möglichkeit des Dinges, welches erst durch das Hinzukommen der Form sich als das, was es ist, verwirklicht. So ist der Stein, aus welchem eine Statue gemacht werden soll, Stoff einer Statue, sofern er die Möglichkeit einer solchen darstellt; mit der Form kommt die Verwirklichung hinzu und damit ist das Ding, welches in diesem Falle der Betrachtung unterliegt, fertig vorhanden. Allerdings war der Stein auch schon vorher ein wirkliches Ding, nur nicht als Statue, sondern als dieser bestimmte, durch seine bestimmte, wenn auch zufällig entstandne Form verwirklichte Steinblock. Die Form des Blockes selbst ist dann auch zugleich die Verwirklichung desselben. Stoff ist nun der Marmor oder Granit, aber wiederum nicht als diese bestimmte, noch ungeformt gedachte Steinmasse, sondern als Möglichkeit jenes mit einer bestimmten Form (wenn auch noch nicht derjenigen der Statue) begabten Blockes. Das Bauholz ist als Holzstamm ein wirkliches Ding, welches schon Stoff und Form hat (die Form der Stämme). Im Hinblick zu dem Hause aber, dessen Form bis jetzt noch im Geist des Baumeisters ruht, ist das Holz bloßer Stoff. Die Form des Dinges ist nun aber zugleich sein Zweck und das Princip seiner Bewegung, wie z. B. ein Schiff, wenn es nicht zum Zweck der Schiffahrt so gebaut wäre, wie es ist, und wenn es keine Schiffer gäbe, auch nicht wirklich Schiff, sondern nur ein zufälliges Gebilde aus Holz wäre. Der Zweck der Schiffahrt und das durch den Schiffer gegebene Bewegungsprincip machen es erst zu demjenigen, was es ist, sind also gleichzeitig in Wahrheit seine Form. Je höher ein Wesen organisirt ist, desto mehr überwiegt in ihm die Form über den Stoff, und desto vollkommener ist die Einheit von Form, Zweck und Bewegungsprincip; Aristoteles fügt daher seiner Definition der Seele noch nachträglich die Bestimmung hinzu, daß es sich dabei nur um organische Körper handle. Jedes Organ eines solchen Körpers dient einem Zweck, der zugleich seine Form bestimmt und sein Bewegungsprincip ist; der Zweck des ganzen gegliederten Leibes aber und ebenso seine Form und das Princip seiner Bewegung ist die Seele. Aristoteles nennt die Entelechie des Leibes „die erste", indem er dabei an das bloße Vorhandensein der mit dem Leibe verbundenen Seele, d. h. die Verwirklichung des Menschen oder Thieres als dessen, was es ist, nicht aber an die active Bethätigung der Seele in den Handlungen und Empfindungen denkt. Letzteres ist die zweite, höhere Entelechie, welche sich zur ersteren verhält, wie Wachen zum Schlaf, oder wie Anschauung (lebendige Vergegenwärtigung einer Vorstellung) zum bloßen Wissen (dem ruhenden Besitz derselben).

Auch die Pflanze ist nach Aristoteles beseelt; es kommt ihr jedoch nur das Lebensprincip der Ernährung und des Wachsthums zu, τὸ θρεπτικόν, die anima vegetativa der Scholastiker; das Thier besitzt außerdem die drei Kräfte der Empfindung, des Begehrens und der Ortsbewegung, τὸ αἰσθητικόν, τὸ ὀρεκτικόν und τὸ κινητικὸν κατὰ τόπον, zusammengefaßt in der anima sensitiva der Scholastiker. Bei der menschlichen Seele kommt noch der νοῦς hinzu, die anima rationalis. Die übrigen Theile der Seele vergehen mit dem Leibe, der Geist allein (νοῦς) ist unsterblich, wie er auch schon vor der Entstehung des Menschen vorhanden ist, in welchen er als ein Göttliches von außen eingeht. Dabei muß man sich jedoch wohl vor dem Misverständnis hüten, als sei der unsterbliche Geist im Menschen nach der gewöhnlichen Anschauung für sich das denkende Wesen oder die eigentliche Seele im Sinn der Volksvorstellungen und andrer Systeme. Der νοῦς ist nur ein Theil der Seele, der für sich allein nicht nur nicht begehren und handeln, sondern auch nicht denken kann. Er bedarf zur Bildung eines Begriffes des Phantasiebildes, das ein Erzeugnis der thierischen Seele ist, veranlaßt durch den Geist, und welches sich zum Begriff verhält, wie eine mathematische Figur zu dem, was an ihr bewiesen werden soll. Ja, der νοῦς zerfällt sogar wieder in den νοῦς παθητικός

und den νοῦς ποιητικός, welche sich wie δύναμις und ἐνέργεια zu einander verhalten. In dem ersteren liegen die Formen (Begriffe), durch welche der Geist seine Thätigkeit übt, nur der Möglichkeit nach; er ist, wie der Leib und die niederen Seelenvermögen, vergänglich und nur der νοῦς ποιητικός, welcher als Verwirklichung der schlummernden Möglichkeit des Denkens hinzutritt, ist trennbar (χωριστός), also einer Sonderexistenz fähig, sowie er auch unvermischt und unveränderlich ist. Aristoteles vergleicht daher auch die Seele mit einer Schreibtafel, auf welcher noch nichts geschrieben ist (tabula rasa), die aber der Möglichkeit nach alles schon enthält, was darauf geschrieben werden kann. Noch klarer scheint ein andres Bild den eigentlichen Gedanken auszudrücken (de anima III, 5): die Gedanken liegen im νοῦς παθητικός wie Farben im Dunkeln, die in Wirklichkeit keine Farben sind, so lange nicht das Licht hinzukommt. Sie sind aber schon Farben der Möglichkeit nach, und wenn nun das Licht sie beleuchtet, so geht die Möglichkeit in Wirklichkeit über. — Der Geist, soweit er für sich unvergänglichen Bestand hat (χωριστός ist), kann sich deshalb auch nicht (wie Plato annimmt) seines früheren Zustandes erinnern, denn ohne den νοῦς παθητικός vermag er nichts zu denken und dieser ist vergänglich und vom Körper nicht zu trennen. — Den Geist als Ganzes bezeichnet Aristoteles allerdings nicht selten als das Denkende, oder den denkenden Theil der Seele, ohne jedoch damit sagen zu wollen, daß dieser Theil ganz unabhängig und ohne Mitwirkung der übrigen Seelenkräfte denke. Vielmehr lehrt er ausdrücklich, daß bei allen psychischen Vorgängen der Geist mit der thierischen Seele, d. h. mit Trieb und Empfindung zusammenwirkt. Die Thiere haben Empfindung und Trieb, aber kein berechnendes, begriffliches Denken. Beim Menschen entsteht das letztere, indem das sinnliche Begehren und Empfinden vom νοῦς durchdrungen und geleitet und dadurch zum vernünftigen Wollen und Denken wird. Diese Durchdringung ist aber zugleich die Verwirklichung des Denkens, das in der Seele der Möglichkeit nach gegeben ist. Wenn daher Aristoteles sagt, der Geist sei es, welcher in Wirklichkeit, κατ' ἐνέργειαν, die Dinge denkt, so soll damit wohl nur gesagt sein, daß der Geist die begriffliche Idee der Dinge erst an das bloße Phantasiebild heranbringt und damit das bloß mögliche Denken zum wirklichen macht.

Schwieriger ist es, die Aeußerungen, daß die Seele (ψυχή, nicht νοῦς, im Anfang des 8. Cap. des III. B.) gewißermaßen selbst alles Seiende sei, sowie, daß das wirkliche Wissen, (ἡ κατ' ἐνέργειαν ἐπιστήμη) mit seinem Gegenstande (τῷ πράγματι) identisch (III, 5) und daß der Geist (νοῦς) an sich stets das Wahre erfaßt und Irrthum nur in seinem Zusammenwirken mit dem Trieb und der Einbildungskraft entstehe, zu dem übrigen System in ein völlig befriedigendes Verhältnis zu bringen. Es scheint in diesen Sätzen die platonische Idee zu Grunde zu liegen, daß das wahrhaft Seiende die Ideen (die vom göttlichen Geist gedachten Formen) der Dinge selbst sind und daß nur im Denken des menschlichen Individuums, sofern dieses Denken mit Empfindung und Begehren zu einem unauflöslichen Ganzen verschmolzen ist, ein Unterschied zwischen dem Seienden und dem Gedachten stattfindet. Hiedurch würde aber allerdings, wenn nicht ein Widerspruch entstehen soll, der Satz nicht aufgehoben, daß alles wirkliche Denken des Menschen der letzteren Art ist und daß nur auf dem Wege der Abstraction von jenem absolut wahren Denken des Geistes und dem mit den Thatsachen identischen Wissen die Rede sein könnte. — Aus der Aeußerung, daß die Seele selbst alles Seiende sei, ist die Vorstellung derselben als eines **Mikrokosmos** hervorgegangen. Aristoteles bemerkt nämlich, daß alles Seiende entweder Object des Denkens oder der sinnlichen Warnehmung sei. Die Objecte der ersteren Art sind aber im Wissen (ἐπιστήμη), die der letzteren im Sensorium (αἰσθητικόν) der Möglichkeit nach enthalten. Nun sind aber im Geist, wie auch Aristoteles selbst anführt, nicht die äußeren Dinge selbst, sondern nur ihre Formen enthalten; wenn man einen Stein sieht, so ist nicht der Stein in der Seele, sondern die Form des Steines, und zwar ist diese Form der Wirklichkeit nach (ἐνεργείᾳ) erst im Augenblick des Sehens oder der Vorstellnng mittelst der Phantasie in der Seele, der Möglichkeit nach jedoch schon vorher. Dies würde nun freilich auf die einfache (im

aristotelischen Gebrauch oder Misbrauch des Möglichkeitsbegriffes begründete) Lehre hinauslaufen, daß die Seele ein Mikrokosmos genannt werden dürfe, weil sie fähig sei, alles was ist, entweder mit den Sinnen oder mit dem Geiste warzunehmen. Ohne Zweifel steckt jedoch dahinter die Meinung, daß das eigentlich Ideale im Subject und Object dasselbe sei, daß die Form, welche im Object mit dem Stoff (ὕλη), im Subject mit dem Vorstellungsbild (φάντασμα) verschmolzen erscheint, an und für sich dasselbe immaterielle Wesen sei. Es würde dies freilich consequenterweise auch auf die Identität des menschlichen und des göttlichen Geistes führen, so daß der im Individuum wie ein Licht aufgehende und die bloß der Möglichkeit nach vorhandnen Formen in's Leben rufende Strahl des Geistes als ein Ausfluß des einheitlichen Gottesgeistes, des πρῶτον κινοῦν ἀκίνητον, der Form aller Formen betrachtet werden und dem gemäß auch seine Unsterblichkeit pantheistisch gedeutet werden müßte. Es finden sich jedoch bei Aristoteles auch zahlreiche mit einer solchen Deutung nicht vereinbare Stellen und man hat es in neuerer Zeit mit Recht aufgegeben, sie durch erkünstelte Hypothesen vereinigen zu wollen. Unser Urtheil muß dabei stehen bleiben, daß Aristoteles in Beziehung auf das Verhältnis des göttlichen νοῦς zu dem des einzelnen Menschen zwischen einer mehr pantheistischen und einer mehr spiritualistischen Auffassung schwankte, so wie er auch anderseits im Verhältnis des göttlichen νοῦς zur Summe aller Dinge, sowohl für naturalistische, als auch für theistische Auffassungen Anhaltspuncte bietet.

Von Wichtigkeit ist noch die Frage nach dem Verhältnis der verschiedenen Seelenvermögen oder der niederen und höheren Seelenthätigkeiten bei Aristoteles. Es kommt hier seine Lehre von der Stufenfolge aller Wesen in Betracht, die vom Uebergewicht der Materie im Unorganischen durch die Entwicklungsreihe der Organismen von der Pflanze zum Thier und endlich zum Menschen zu immer größerem Uebergewicht der Form fortschreitet, welche endlich im göttlichen Geist ihren Abschluß findet. Es giebt nach Aristoteles keine Materie ohne alle Form, wohl aber eine Form ohne Materie, nämlich Gott. Jedes Höhere schließt nunmehr die Form des Niederen in sich; das Thier besitzt daher auch die Pflanzenseele, das θρεπτικόν, der Mensch die Beseelung der Pflanze und des Thieres. Spätere, auf dem allgemeinen Vorrath aristotelischer und pseudoaristotelischer Begriffe fußende Systeme rissen daher diese im Menschen vereinigten Stufen oft wieder so auseinander, als habe der Mensch drei Seelen, die Pflanzenseele (die vegetative), die Thierseele (die animalische) und endlich die vernünftige, von welchen jede ihren Functionen mit einer gewißen Selbständigkeit vorsteht, wenn auch je die niedere der höhern untergeordnet. Es ändert dabei wenig, wenn man die vegetative Seele nicht mehr Seele, sondern Lebenskraft, die vernünftige dagegen Geist nennt, so daß die drei beseelenden Potenzen dann als Lebenskraft, Seele und Geist von einander unterschieden werden. Diese Anschauung ist nicht die des Aristoteles, der vielmehr einerseits nur die verschiedenen Vermögen, welche mit jenen drei Stufen verbunden sind, gleichsam als Organe der einheitlichen Menschenseele zusammenwirken läßt, andrerseits aber die niedere Stufe mit der höheren durch den oben erwähnten Relativismus von Stoff und Form, Möglichkeit und Wirklichkeit verbindet. In ersterer Hinsicht wird der menschlichen Seele die Fähigkeit der Ernährung, welche sie mit der Pflanzenseele gemein hat, neben den drei Fähigkeiten der Thierseele, Empfindung, Trieb und Ortsbewegung und der menschlichen Fähigkeit des vernünftigen Denkens als Eigenschaft und Vermögen zugeschrieben, so daß diese sämmtlichen Fähigkeiten in ihrem Zusammenwirken (bisweilen als „Theile" der Seele bezeichnet) den Organismus der menschlichen Seele ausmachen. In letzterer Hinsicht gilt z. B. die sinnliche Seite der Seele, welche dem Körper gegenüber Form und Wirklichkeit ist, im Verhältnis zum νοῦς wieder als Stoff und Möglichkeit. In beiderlei Hinsicht ist die Einheit der Seele gewahrt, in deren Thätigkeit die verschiednen Vermögen als Organe eines und desselben Wesens zusammenwirken und in deren Gesammtwesen die niederen Formen von den höheren durchdrungen und gleichsam absorbirt sind. — Die Seele als Ganzes ist die Entelechie des Menschen. Was ihr als erster Stoff und materielle Möglichkeit

gegenübersteht, ist, wie Aristoteles ausdrücklich lehrt, nicht etwa der todte Körper, sondern Frucht und Samen, aus denen durch die Formbestimmung der Seele ein Mensch hervorgeht.

Da außer Aristoteles unter allen Philosophen des Alterthums nur noch sein Vorgänger und Lehrer Plato und zwar durch Vermittlung der Neuplatoniker und deren enge Berührung mit den Kirchenvätern und den frühesten Anfängen der mittelalterlichen Philosophie einen wesentlichen Beitrag zu den noch heute cursirenden psychologischen Begriffen und Vorstellungen gegeben hat, so wollen wir hier kurz die Hauptpuncte der platonischen Psychologie in ihrem Verhältnis zur aristotelischen anführen. Auch hier ist die Berücksichtigung einiger Puncte der Metaphysik unvermeidlich. — Die aristotelische Lehre von den Formen (εἴδη, ἰδέαι) ist aus der platonischen Ideenlehre hervorgegangen. Die Idee (bei Schiller, das Ideal und das Leben, „die Gestalt", welcher Ausdruck uns mit richtigem Takt den Sinn des platonischen und aristotelischen εἶδος. synonym mit μορφή. schärfer wiedergiebt, als der im übermäßigen Gebrauch abgegriffene Ausdruck „Idee") ist bei Plato ein dem logischen Begriff entsprechendes, von allen Zufälligkeiten und Mängeln befreites Wesen, dem Plato eine gesonderte, von seiner Verwirklichung in den Dingen unabhängige Existenz zuschreibt und das er in mythisch-dichterischer Weise sogar als Gottheit personificirt. Es giebt so viele Ideen, als es Begriffe giebt; sie sind das eigentlich Seiende und die Einzelwesen (welche Aristoteles als Substanzen, οὐσίαι, auffaßt) sind bloße mehr oder minder unvollkommne Abbilder (εἴδωλα) der Idee, welche das Urbild (παράδειγμα) derselben ist. Die Individuen, welche unter einem gemeinsamen Begriff zusammengefaßt werden, haben Theil an der Idee, aber die Idee existirt unabhängig von ihnen in einer überirdischen, nichtsinnlichen Welt der Ideen. Diese Trennung, (das χωρίζειν) der Ideen von den Dingen tadelt Aristoteles, obwohl er es selbst bei der höchsten Idee, derjenigen des göttlichen Geistes, auch anwendet. Auch haben wir oben einige Stellen der aristotelischen Psychologie berührt, an welchen Aristoteles nahe genug an die platonische Anschauung streift, um der irrigen Meinung Späterer Anlaß zu bieten, die Lehre beider Philosophen sei im Grunde dieselbe. Die Realisten des Mittelalters, welche den Begriffen eine Sonderexistenz („universalia ante rem") zuschrieben, konnten sich auf Plato berufen, beriefen sich aber mit Unrecht auf Aristoteles, der freilich ebenso wenig mit den Nominalisten übereinstimmt, die nur den Individuen reale Existenz zuschrieben („universalia post rem"). Vielmehr stimmt mit der bei Aristoteles fast durchweg herrschenden Anschauung einzig die vermittelnde Ansicht, welche dem allgemeinen Wesen der Dinge zwar Existenz zuschrieb, aber nur in unauflöslicher Verbindung mit den Dingen, („universalia in re") und nur die, von den Scholastikern freilich mit Vorliebe benutzten theologischen Sätze des Aristoteles nebst einzelnen Anklängen seiner Psychologie lassen in dieser Hinsicht Raum für eine andre Deutung.

Während nun aber Aristoteles die Seele als die Form (objective Idee) des Menschen betrachtet (und zwar die Seele des einzelnen Menschen als die Idee dieses bestimmten Menschen), ist Plato die Seele ein göttliches, den Ideen verwandtes, gleich diesen präexistirendes und unsterbliches Wesen, aber nicht etwa die Idee des Menschen schlechthin, denn in letzterem Falle hätte er keine individuellen menschlichen Seelen erhalten, sondern nur eine der ganzen Menschheit gemeinsame Seele. Unter den Gründen Plato's für die Unsterblichkeit der Seele ist einer der wichtigsten ihre unzertrennliche Gemeinschaft mit der Idee des Lebens. Ein andrer wird darin gefunden, daß alles Erkennen nur ein Erinnern sei an dasjenige, was die Seele in ihrer dem irdischen Leben vorhergehenden Gemeinschaft mit den Ideen angeschaut habe.

Die aristotelische Unterscheidung von Pflanzen-, Thier- und Menschenseele (vernünftiger Seele), von denen je die höhere die niederen mit umfaßt und in sich schließt, findet sich auch schon bei Plato. Die „begehrliche Seele" (τὸ ἐπιθυμητικόν), von Aristoteles mit schärferem Blick durch die vegetative ersetzt, kommt auch den Pflanzen und den niederen Thieren zu, die „muthige" (τὸ θυμοειδές) auch den höheren Thieren, die vernünf-

tige dagegen (τὸ λογιστικόν) allein dem Menschen. In welchem Grade sich Plato diese drei Seelen im Menschen wirklich getrennt und zusammenwirkend oder organisch verbunden dachte, ist bei der mythischen Form, in welcher er die Seelenlehre vorträgt, schwer zu entscheiden. Ebenso schwankt die Bestimmung darüber, ob alle drei Seelen unsterblich seien, oder nur die vernünftige, wie der νοῦς bei Aristoteles. Plato vergleicht die Thätigkeit der gesammten Seele mit der eines Wagenlenkers (der vernünftigen Seele) und zweier Rosse. Die vernünftige Seele hat ihren Sitz im Haupte, die muthige in der Brust, die begehrliche im Unterleibe. Unklar in ihrer Verbindung mit den übrigen Theilen der Lehre von der Seele, jedoch wichtig durch ihre Beziehungen zu neuplatonischen und christlichen Ansichten ist die im Phädon entwickelte Ansicht von einer Seelenwanderung, sowie von einer Läuterung der Seele nach dem Tode, von ewigen Strafen der unverbesserlichen Sünder und Seeligkeit deren, die ein gottgefälliges Leben geführt haben. Bei den Neuplatonikern wird diese Anschauung noch dahin ergänzt, daß auch der Uebergang der Seele aus ihrem göttlichen Zustande in das menschliche Dasein schon Folge eines sittlichen Fehlers sei.

Der Neuplatoniker **Plotinus** (205 bis 270 nach Chr., Schüler des nur mündlich lehrenden Ammonius Sakkas) erhob die oberste und höchste Idee Plato's, die Idee des **Guten** zu einem allen Ideen und selbst dem göttlichen Geiste (νοῦς) übergeordneten Urwesen, der ursprünglichen Einheit aller Dinge, dem Einen und Guten, aus welchem der Geist, νοῦς, als ein Ausfluß und Abbild hervorgeht. Der νοῦς ist die Einheit aller Ideen, die als Theile in ihm existiren. Aus diesem geht dann wieder die **Seele** hervor, die ein Abbild des νοῦς ist, wie dieser ein Abbild des Einen und Guten. Die Seele erzeugt dann wieder das Körperliche, dessen sinnlich warnehmbare Gestalt (μορφή) nur ein Abbild (εἴδωλον) der ideellen Gestalt ist. Man kann richtiger sagen, der Körper sei in der Seele, als die Seele im Körper, denn der letztere erfüllt die Seele nicht ganz und es bleibt dieser noch ein Theil, welcher frei vom Körperlichen ist und zu seiner Thätigkeit der Vermittlung der körperlichen Organe nicht bedarf. Wohl aber ist der ganze Körper von der Seele durchdrungen, und hier kehrt der aristotelische Satz wieder, daß die Seele in jedem Theile des Leibes und zwar in jedem Theile **ganz** gegenwärtig sei. Die an sich untheilbare Seele sei (was nicht aristotelisch ist) in Beziehung auf den Körper theilbar, eben weil sie in jedem Theile desselben ganz gegenwärtig sei. Die Materie, welche bei Plato rein negativ gefaßt wird, bei Aristoteles als Möglichkeit aller Dinge schon einen positiven Inhalt hat und nur gegenüber der Form negativ erscheint, erscheint hier mit Attributen, welche den Einfluß orientalischer Hineintragung des Ethischen in die Ontologie verrathen. Sie ist der dunkle Urgrund eines jeden Wesens, während der λόγος, die der Idee entstammende bildende Kraft, ein Licht ist; sie ist an sich etwas Böses (κακόν) und nur insofern sie der Formen empfänglich ist, ein Mittelding zwischen gut und böse. Das Herabsteigen der Seele in die Körperwelt ist nach Plotin Folge eines sittlichen Falls, der aus Misbrauch der Freiheit hervorgegangenen Selbstüberhebung. Im Körperlichen befangen haben die Seelen ihren himmlischen Ursprung vergessen und gerathen immer tiefer in den Abfall, bis sie sich zur Umkehr entschließen. Einige Menschen bleiben stets im Sinnlichen befangen, andre erheben sich bis zur Verfolgung der praktischen Tugend, eine dritte Classe aber strebt nach dem Höchsten, der Vereinigung mit Gott. Die Seele, welche durch die in ihr liegende Einheit dem Einen und Guten verwandt ist, hat ein Vermögen der Ekstase (ἔκστασις), welches dem Denkvermögen noch übergeordnet ist und durch das sie in unmittelbare Berührung (ἁφή) mit dem Einen und Guten gelangen kann. Sie vermag jedoch, so lange sie sich noch nicht vom Irdischen gelöst hat, nicht in diesem Zustande zu verharren. Im Tode wird nicht etwa nur der Geist (νοῦς) erhalten, sondern die Seele behält die Erinnerung, die Kraft der Warnehmung und sogar die den Leib bildende Kraft. Alle Dinge, die übersinnlichen sowohl wie die sinnlichen, bestehen aus Form und Materie; selbst die Ideen haben ihre Materie (ὕλη), die jedoch von der sinnlichen Materie ebenso verschieden ist, wie die sinnliche Form

der Dinge von der ideellen Form. (Ein Keim dieser Fortbildung dürfte schon im νοῦς παθητικός des Aristoteles zu suchen sein.)

Unter den Schülern Plotins wurde Porphyrius besonders wichtig als eines der wenigen Bindeglieder zwischen der antiken und mittelalterlichen Wissenschaft. Er wollte keine eigne Philosophie aufstellen, sondern nur die plotinische Lehre erläutern, die er als wesentlich gleichbedeutend sowohl mit der des Plato als auch mit der des Aristoteles darzustellen suchte. Seine Schriften wurden von Victorinus ins Lateinische übersetzt und von dem Neuplatoniker Boethius († 525) commentirt. Die Schriften des Boethius, der auch einige Werke des Aristoteles commentirte, waren neben denen des Kirchenvaters Augustinus, der bekanntlich Plato und die Neuplatoniker unter den Philosophen des Alterthums am höchsten schätzte, bis gegen die Mitte des zwölften Jahrhunderts hin fast die einzige Quelle, aus denen die Scholastiker ihre Kenntnis der alten Philosophie schöpfen konnten*). — Augustinus entnimmt der platonisch-aristotelischen Philosophie die Lehre von der Immaterialität der Seele (während Tertullian die Seele für körperlich erklärt, wie auch Gott und überhaupt alles Wirkliche); auch lehrt Augustinus, daß die Seele ganz im ganzen Körper und ganz in allen Theilen desselben sei; hiedurch gerade unterscheidet sie sich vom Körperlichen, das mit jedem seiner Theile nur an einem einzigen Orte sein kann. Die Lehre von der Präexistenz der Seelen verwirft er ausdrücklich. In der von ihm aufgestellten siebenfachen Stufenfolge des Aufsteigens der Seele zu Gott ist die Basis aristotelisch: Entwicklung der vegetativen, der animalischen und der vernünftigen Seelenkräfte; über diesen drei Stufen folgen dann vier andre, welche der Ethik der Neuplatoniker entnommen sind: die läuternde Tugend, die Sicherheit im Guten, das Gelangen zu Gott und die ewige Anschauung Gottes.

Die Lehre von der Immaterialität der Seele galt bei den Kirchenvätern keineswegs etwa als ein nothwendiger Ausfluß der christlichen Lehre; vielmehr wurde sie vielfach bestritten, mit philosophischen Gründen behauptet und erst durch die Verschmelzung der neuplatonisch-aristotelischen Ansichten mit den christlichen Dogmen zur unbestrittenen Herrschaft gebracht. Wie unter den älteren Kirchenvätern Tertullian, so behaupteten später Hilarius, Bischof von Poitiers, und die Semipelagianer Cassianus, Faustus und Gennadius die Körperlichkeit der Seele. Unter den Vertheidigern der Immaterialität der Seele nimmt Claudianus Mamertus eine hervorragende Stellung ein, der neben andern philosophischen Argumenten auch den von den Neuplatonikern adoptirten aristotelischen Satz anführt, daß die Seele ganz in allen Theilen des Leibes gegenwärtig sei, der Allgegenwart Gottes in der Welt vergleichbar. — Die von der antiken Philosophie abgelösten, autodidaktisch entwickelten psychologischen Anschauungen, welche wir bei den Kirchenvätern öfter finden, so z. B. bei Gregor von Nyssa, sind ohne durchgreifenden Einfluß auf den großen Strom psychologischer Ueberlieferungen geblieben, der sich im großen Ganzen im Verlauf des Mittelalters unter allmähligem Zurücktreten des platonischen und neuplatonischen Elementes mehr und mehr — freilich nicht ohne tiefgreifende Misverständnisse — aus Aristoteles nährte.

Das wichtigste, schon im Neuplatonismus wurzelnde und im Mittelalter sich weiter entwickelnde Misverständnis des Aristoteles, welches trotz anscheinender Verfolgung seiner Fußstapfen allmählich den ganzen Charakter der Lehre änderte, liegt in der Art, wie die Vorstellungen von Form und Stoff, Sinnlichem und Ueberſinnlichem von der Höhe der aristotelischen Abstraction herabsanken. Der Einfluß unwissenschaftlicher Vulgärvorstellungen, unwillkürliches Eindringen fremdartiger Vorstellungen aus dem Materialismus der Stoiker und Epikureer, aus den Lehren der Gnostiker, der Alchymie, der Medicin, der Kirchenlehre mögen zusammen dahin geführt haben, daß man unter der Materie, ὕλη, sich eine mit körperlichen Eigenschaften (die doch nach aristotelischem System

*) Hier wäre noch Cassiodorus zu nennen, der aber wieder großentheils aus den Commentaren des Boethius schöpft und dessen Schrift de anima wenig Eigenthümliches hat.

schon Formen sind) begabte, dunkle, schwere, träge und passive Substanz dachte, welcher gegenüber das Uebersinnliche, Immaterielle nun auch sinnliche Eigenschaften annahm und, bald ausdrücklich und mit Bewußtsein, bald stillschweigend und unwillkürlich, als ein aus unendlich feinem, lichtvollem, belebtem und vom Geist durchdrungenen Stoff bestehendes Wesen gefaßt wurde. Der aristotelische Relativismus von Stoff und Form, wonach jedes Ding einem höheren gegenüber schlechthin Stoff sein, für sich aber Form haben kann, wurde vergessen und dagegen die Form an sich nur in einem relativen Gegensatz zur Materie gedacht, was der Auffassung des Aristoteles durchaus widerstreitet. Um den tiefgreifenden Unterschied beider Vorstellungsweisen, so gut es geht, an einem Bilde zu veranschaulichen, denke man sich eine mit derbem Kreidestrich auf einer Tafel gezogene Ellipse, so ist dieser vulgären Auffassung nach der Kreidestrich nur Materie, die Form aber eine unendlich fein, aber immer noch sinnlich gedachte Ellipse in der Ellipse; nach der aristotelischen Philosophie aber ist die Form das Bildungsgesetz der Ellipse (modern ausgedrückt könnte man sagen ihre Gleichung), wie es im Geist dessen, der sie zeichnete, vorhanden war und sich im Kreidestrich, als der Materie, verwirklichte. Jenes Bild einer unendlich fein gezognen Ellipse, welches uns beim Versuch, die reine Form zu denken, vorschwebt, ist nicht die Form selbst, sondern das zu ihrem Denken kraft der Organisation unsres Geistes unentbehrliche φάντασμα. Daß die Sache so ist, wird am klarsten ausgesprochen durch den mehrerwähnten Satz, daß die Seele als ein Immaterielles, nicht nur ganz im ganzen Körper, sondern auch ganz in jedem Theile desselben und dennoch an und für sich untheilbar sei. Man darf dabei nur an die Gleichung der Ellipse denken, die in der That als Bildungsgesetz und als das, was den gegebnen Strich zur Ellipse macht, ganz in allen Theilen und ganz im Ganzen gegenwärtig und dennoch untheilbar ist. An diesem Satz hielten nun zwar die Scholastiker gemäß der Ueberlieferung der Neuplatoniker, des Augustinus, Cassiodorus u. a. fest, allein die Consequenzen desselben werden oft, selbst bei den scharfsinnigsten und kenntnisreichsten Philosophen, noch weit mehr aber im Gemeinbewußtsein der großen Masse der scholastisch Gebildeten von jenen fremdartigen Vorstellungen überwuchert, wodurch dann die Vorstellung von der Allgegenwart der Seele im Leibe selbst zu einer mystischen wurde.

Im engsten Zusammenhang mit dieser Modification der wichtigsten Grundbegriffe steht die Hineintragung der Lehre vom Lebensgeist πνεῦμα, spiritus, aus den (echten und unechten) physiologischen Schriften des Aristoteles in die Psychologie. Man faßte denselben, entsprechend jenem modificirten Begriff, vielfach als etwas immaterielles, sei es als Theil der Seele, sei es als eine, vom Körper, wie von der Seele, unterschiedene Lebenskraft, die dann mit dem infolge dieser Verunstaltungen nothwendig werdenden Geschäft der Vermittlung zwischen Körper und Seele betraut wurde. So z. B. bei Hugo von St. Victor († 1140), der übrigens vergleichsweise bedeutende Realkenntnisse besaß und wahrscheinlich unter dem Einfluß medicinischer Werke, besonders des Galenus, seine vier Bücher „de anima et spiritu“ verfaßte. Bei Aristoteles ist der vom Herzen ausgehende Lebensgeist (πνεῦμα) ein beseeltes Körperliches, wie der menschliche Leib überhaupt und von einer „Vermittlung“ zwischen Seele und Körper kann selbstverständlich nirgend die Rede sein, da beide in allen ihren Theilen schon durch das Verhältnis der ἐνέργεια zur δύναμις unauflöslich verbunden sind und alle Thätigkeiten des Menschen nur ein Ausfluß dieses Verhältnisses sind. Höchstens beim νοῦς παθητικός könnte es scheinen, als hätte Aristoteles selbst, an den Grenzen seiner Consequenz angelangt, das Bedürfnis einer solchen Vermittlung empfunden, allein man wird wohl nicht fehl gehn, wenn man annimmt, daß in dem (vergänglichen!) νοῦς παθητικός weiter nichts gesetzt wird, als die dynamische Beziehung sämmtlicher niederen Vermögen des Menschen zum νοῦς ποιητικός. Immerhin ist hier ein Punct in der Lehre des Aristoteles, welcher erklärt, wie der gelehrte Thomas von Aquino (1226—1274) dazu kommen konnte, den „influxus physicus inter animam et corpus« zu erfinden; zumal, wenn man den Gegensatz der Kirchenlehre von der individuellen Unsterblichkeit gegen den ebenfalls in

Aristoteles wurzelnden Monopsychismus des **Averroes** in's Auge faßt. Der berühmte arabische Philosoph (geb. 1126 zu Cordova, † 1198), ein unbedingter Verehrer des Aristoteles, der wesentlich dazu beitrug, diesen auch im christlichen Europa bekannter zu machen, faßte nämlich den in die menschliche Seele eintretenden unsterblichen und göttlichen *νοῦς* als ein und dasselbe Wesen für alle Menschen, wie ein und dasselbe Licht, das sich an den Körpern in verschiedne Farben zerlegt. Da hiedurch die individuelle Unsterblichkeit aufgehoben wird und die Lehre vom *νοῦς*, wie sie bei Aristoteles ist, hier allerdings einer Zweideutigkeit Raum läßt, so sah sich Thomas von Aquino um so mehr veranlaßt, in der Unsterblichkeitslehre mit Bewußtsein von Aristoteles abzuweichen und, wie schon Plotinus, die ganze Seele, nicht nur den *νοῦς*, für unsterblich zu erklären. Er stützte diese Lehre durch den Satz, daß die vegetative, sensitive und rationale Seele eine und dieselbe Substanz seien, ein Satz, der sogar auf dem Concil zu Vienne (1311) als Dogma anerkannt wurde. Wenn dieses Dogma später in Vergessenheit gerieth und gegen Ende des Mittelalters wieder ziemlich allgemein nur die anima rationalis als unsterblich galt, so liegt der Grund wohl nur darin, daß die anima rationalis, wie man sie in dieser Zeit faßte, nicht mehr der *νοῦς* des Aristoteles war, sondern eben jene nicht nur mit Vernunft, sondern auch mit den übrigen Seelenvermögen begabte Gesammtseele des Thomas von Aquino, neben welcher man die anima vegetativa und die anima sensitiva in der Weise des Hugo v. St. Victor als sinnliche, den Körper bewegende und von der vernünftigen Seele regierte Lebenskraft hergestellt hatte.

Erwähnung verdient hier noch die Frage nach der **Willensfreiheit**, die freilich von Anfang an einen specifisch-theologischen Charakter trug und der aristotelischen Psychologie fremd ist. Aristoteles nimmt einfach alle Handlungen als freiwillig an, welche ihren wesentlichen Ursprung im handelnden Subject haben und weder durch Zwang, noch durch Täuschung in ihrer Folgerichtigkeit beeinträchtigt werden. Seine Willensfreiheit war also im wesentlichen dasselbe, was heutzutage die Zurechnungsfähigkeit der Juristen ist und er würde nicht die mindeste Schwierigkeit darin gefunden haben, eine Handlung, welche unter gegebnen äußeren Umständen aus einem gegebnen menschlichen Charakter mit Nothwendigkeit hervorgeht, als eine freiwillige anzuerkennen, sofern sie eben ihr Princip im Charakter des handelnden Subjects hat. Nach der formalen Seite lag nun aber freilich im aristotelischen System der Keim zu einer andern Auffassung des Sachverhalts und zwar eben in seiner Theorie von Möglichkeit und Verwirklichung. Insofern nämlich eine jede Handlung der Möglichkeit nach schon vor ihrer Ausführung in der Seele liegt, scheint die Logik zu fordern, daß die Möglichkeit des Gegentheils auch vorhanden sei; denn sonst wäre die Möglichkeit eben nicht Möglichkeit, sondern Nothwendigkeit. Allerdings aber ist diese Möglichkeit entgegengesetzter Handlungen nur im passiven Theil der Seele und sie schließt nicht aus, daß nicht das active Eingreifen der Vernunft in das Getriebe der Begierden und Vorstellungen mit Nothwendigkeit z. B. beim tugendhaften Menschen eine tugendhafte Handlung ergebe. Man würde sonach zu der scholastischen Theorie von der Willensfreiheit nicht gekommen sein, wenn nicht die theologische **Prädestinationslehre**, wie sie namentlich durch Augustinus verbreitet wurde, eine über ihr Ziel hinausschießende und sich in sonderbare Spitzfindigkeiten verlierende Reaction hervorgerufen hätte. Es galt jetzt nämlich nicht mehr die Frage, ob der Wille frei sei, dieses oder jenes zu **thun**, sondern man machte daraus die Frage, ob der Wille frei sei, dieses oder jenes zu **wollen**, eine Fragestellung, die nicht nur den Willen in einer unzuläßigen Weise personificirt, sondern auch, weit entfernt die Zurechnung zu retten, vielmehr die Causalverbindung zwischen dem sittlichen Charakter des Menschen und seinen Handlungen aufhebt und damit genau genommen die Zurechnung, welche fester begründet werden soll, in ihrem Fundament erschüttert. Erst im Streit zwischen Kant und dem Materialismus kehrt die Frage in der vertieften Form wieder: Ist die Kraft des Willens das als gut Erkannte zu thun, gegenüber den Verlockungen von außen, eine absolute oder eine relative und endliche, worauf die Lösung erfolgt: sie ist theoretisch nicht als

absolut zu erweisen, muß aber aus Gründen der praktischen Vernunft als absolut vorgestellt werden.

Als mit dem Zerfall der Scholastik und dem Zurückgehen der Alterthumsstudien auf die Quellen die mannigfachsten philosophischen Systeme des Alterthums vorübergehend Boden gewannen,*) bevor sich eine selbständige Philosophie Bahn brechen konnte, wurde unter anderem auch der Versuch gemacht, den scholastischen Entstellungen gegenüber den echten Aristoteles wieder zu Ehren zu bringen; so namentlich in Deutschland, wo Luther (ein Zögling der nominalistischen Richtung!) anfangs scharf gegen Aristoteles auftrat, während Melanchthon, unterstützt von tüchtigen Philologen, wie Camerarius, Amerbach und anderen, auf den echten Aristoteles zurückgehn wollte. Das Resultat ergab wenigstens für die Psychologie keinen sonderlichen Fortschritt, da Melanchthons eigene Psychologie sich von den scholastischen Anschauungen der späteren Zeit, vermischt mit medicinischen und astrologischen Elementen, nicht völlig frei machen konnte.**) Während in England, wo der Nominalismus seit Jahrhunderten mächtig gearbeitet hatte, die Psychologie schon früh den metaphysischen Charakter abstreifte und sich den Erfahrungswissenschaften näherte, wurden auf den Schulen des Continents die pseudoaristotelischen Fäden des Mittelalters weitergesponnen und der Cartesianismus mußte in Frankreich, die Leibnitz'sche Philosophie in Deutschland noch einen Compromiß mit dieser Richtung abschließen. Das Resultat jenes Compromisses herrscht in den französischen Schulen bis auf den heutigen Tag und steht in der Hauptsache nur einem plumpen und oberflächlichen Materialismus gegenüber; während in Deutschland nach der Ueberrumpelung der Schulpsychologie durch den Materialismus des 18. Jahrhunderts eine neue Entwicklungsreihe begann, von der wir weiter unten dasjenige berücksichtigen werden, was zu einer nachhaltigen Umbildung weitverbreiteter psychologischer Begriffe und Lehrmeinungen geführt hat.

Unter den Puncten, die im späteren Mittelalter und in der Uebergangszeit besonders unter dem Einfluß der Medicin, indirect also auch der Astrologie und Alchymie standen, verdienen hier noch eine besondere Erwähnung die Frage nach dem Sitz der Seele, beziehungsweise der Lebenskraft, die Lehre von den Temperamenten, Naturanlagen, Altersstufen, sowie endlich die schon bei Aristoteles und bis auf den heutigen Tag (mit Recht) in der Psychologie behandelte Lehre von den Sinnesthätigkeiten, Schlaf und Wachen u. s. w. — Plato versetzte die vernünftige Seele in das Haupt, wie er denn jedenfalls die Bedeutung des Gehirns für das Seelenleben besser erkannte, als Aristoteles. Für den letzteren konnte es eine eigentliche Frage nach dem Sitz der Seele nicht geben; das Herz war ihm zwar der Sitz der Affecte und der Centralpunct, von welchem die Lebensgeister ausgehen, allein er erkannte sowohl in den Affecten als in den Lebensgeistern nur besondre Erscheinungen des Zusammenwirkens der Seele mit der Materie. Mit dem Uebergang seines ideellen Dualismus in eine plumpe Trennung von Leib und Seele sank aber der Satz, daß die Seele ganz in jedem Theile des Körpers sei, obwohl er noch immer nachgesprochen wurde, zur Bedeutungslosigkeit herab und wurde von den Gegnern — soweit es die verflachte, spätscholastische Psychologie trifft, nicht mit Unrecht — als sinnlose oder mystische Phrase angegriffen. Man sah sich daher mehr und mehr zu der Anschauung gedrängt, die Seele gleichsam als den Menschen im Menschen zu betrachten, ein mit allen geistigen Vermögen ausgerüstetes Wesen, welches von irgend einem Centralpuncte aus den Körper wie eine Maschine regierte. Das Urbild solcher Vorstellungen mag der „Archeus" des Paracelsus

*) Kopernikus wurde als Pythagoreer betrachtet, Picus von Mirandula, Reuchlin u. a. knüpften an Plato an, Giordano Bruno und Gassendi an Lucrez (Epikur), Montaigne, de la Mothe le Vayer und andre an die Skeptiker, u. s. w.

**) Mit andern Theilen der aristotelischen Philosophie gerieth es besser, insbesondere mit der Logik und ihrer praktischen Einübung, aus welcher die Spitzfindigkeiten der späteren Scholastik fast ganz entfernt wurden.

gewesen sein, der als personificirte Lebenskraft mit Kopf, Händen und Füßen im Magen thronte und von hier aus die Lebensgeister commandirte. Die vernünftige Seele versetzte man, den Fortschritten der Anatomie und Physiologie entsprechend, in der Regel in irgend einen Theil des Gehirns, wobei dann die Philosophen, um der Anforderung der Immaterialität gerecht zu werden, auf den Ausweg geriethen, sich die Seele als einen irgendwo räumlich fixirten oder auch wohl in einem gewißen Bezirk sich hin und her bewegenden Punct ohne alle Ausdehnung vorzustellen. — Die Lehre von den Temperamenten beruht auf der alten Lehre von den vier Elementen (Erde, Wasser, Luft und Feuer) und den schon von Hippokrates angenommenen, den Elementen entsprechenden vier Grundstoffen des Körpers, denen man in materialistischer Weise gewiße zugleich physische und psychische Fundamentaleigenschaften beilegte. Bekanntlich sah man die Erde als kalt und trocken, das Wasser als kalt und feucht, die Luft als warm und feucht und das Feuer als warm und trocken an. Aus diesen vier Eigenschaften leitete man in den mannigfachsten Combinationen sämmtliche sinnlichen und geistigen Qualitäten ab und operirte mit den hieraus sich ergebenden Schlußfolgerungen ebenso zuversichtlich, wie heute nur irgend ein Naturforscher mit den Elementarsätzen der Physik. Als Hauptmuster einer auf diese Scheinwissenschaft sich stützenden Psychologie kann man das berühmte und heutzutage noch oft (von Leuten, die es nicht gelesen haben) als lehrreich erwähnte Buch des spanischen Arztes Huarte von der Prüfung der Köpfe betrachten, welchem die unverdiente Ehre widerfuhr, von Lessing ins Deutsche übersetzt zu werden. Hier wird unter anderem gelehrt, daß man, um kluge Kinder zu bekommen, weißes Brod und Rebhühner essen und Muscatellerwein dazu trinken müße; zielt man dagegen auf ein gutes Gedächtnis des zu erzielenden Sprößlings ab, so müßen Forellen, Lachse, Neunaugen und Aale herhalten. Die vernünftige Seele in Christus, lehrt Huarte, konnte in seiner Jugend wegen zu großer Feuchtigkeit des Gehirns noch nicht durchbringen. „Die Trockenheit erlangte Christus mit den Jahren; weil von der Geburt an bis an den Tod unser Fleisch immer trockener und also unsre Weisheit größer wird."

Durch Des Cartes wurde die scholastische Lehre vom Zusammenhang zwischen Leib und Seele zum erstenmal ernsthaft angefochten. Von der Thatsache ausgehend, daß wir alle sinnlichen Objecte, unsern eignen Körper nicht ausgenommen, nur durch Empfindungen warnehmen, daß unsre Warnehmungen in manchen Fällen täuschen, dagegen das Denken selbst absolut gewiß ist, gelangte Des Cartes zu dem Schluß: „Mein Sein besteht lediglich darin, daß ich ein denkendes Wesen bin." (Vgl. Kuno Fischer, René des Cartes Hauptschriften, S. 135). Die Existenz eines Körpers und einer körperlichen Welt mußte demnach als ungewiß scheinen; ja, es wäre vielleicht consequenter gewesen, wenn Des Cartes geradezu die körperliche Welt negirt hätte, wie dies später der englische Bischof Berkeley that. Statt dessen nimmt Des Cartes auf Grund des Satzes, daß Gott nicht lügen könne und daß wir nun einmal von Geburt an, somit durch Fügung Gottes die Vorstellung einer unsern Ideen entsprechenden Körperwelt haben, die Wirklichkeit der letzteren an. Geist und Körper fallen damit ganz aus einander und finden ihre Einheit bloß im Willen Gottes. Indem Des Cartes jede Möglichkeit des scholastischen „Einflusses der Seele auf den Körper" bestritt und die Körperwelt aus rein mechanischen Principien erklärte, leistete er auf der andern Seite wieder dem Materialismus Vorschub; denn wenn z. B. die Thiere, wie Des Cartes annimmt, bloße Maschinen sein können, so lag der Versuch nahe, das Princip auch auf den Menschen auszudehnen. Die eigenthümliche Verbindung zwischen dem streng idealistischen und dem materialistischen Theil seiner Philosophie bewerkstelligt Des Cartes überall mittelst der „angebornen Ideen", die ihm, als von Gott stammend, für absolut gewiß gelten. Die „angebornen Ideen hatte Des Cartes ohne Zweifel aus der scholastischen Ueberlieferung, allein, was bei Aristoteles bloß „der Möglichkeit nach" im Geiste ist, sieht er als wirklich im Bewußtsein eines jeden Menschen gegeben an; so außer der Idee eines „vollkommensten Wesens" (die sich selbst als wahr erweisen soll, weil die Idee der Voll-

kommenheit die Idee der Existenz in sich schließe) auch die Ideen der Zahlen, der Figuren, der mathematischen Axiome u. s. w. — Diese Lehre wurde später von den Materialisten und Sensualisten mit Erfolg angegriffen, von Kant aber, gegenüber der besonders in England herrschenden Ableitung des ganzen Inhaltes unsres Bewußtseins aus der Erfahrung, dahin umgebildet, daß zwar nicht fertige Begriffe und Lehrsätze dem Geiste angeboren seien, wohl aber gewiße fundamentale Anlagen, vermöge welcher der Geist genöthigt sei, die Außenwelt unter den Formen von Raum und Zeit aufzufassen und mittelst der Kategorien des Verstandes zu begreifen. Weit entfernt jedoch, in diesem angebornen Factor unsres Denkinhaltes das absolut Wahre zu erkennen, fand Kant vielmehr in demselben ein die Natur der Dinge in der Auffassung derselben modificirendes Element, so daß uns das jenseits unsrer Auffassung liegende (transscendente) Wesen der Dinge (das „Ding an sich") unerkennbar bliebe. — Auf den speciellen Inhalt der Psychologie ist übrigens der Cartesianismus ohne wesentlichen Einfluß geblieben und in der französischen Schulpsychologie wurden die cartesianischen Grundanschauungen ohne viele Geistesarbeit mit der überlieferten abgeflachten scholastischen Lehre verschmolzen, die dadurch freilich den letzten Rest ihres aristotelischen Grundcharakters einbüßte und nun nur noch ein von der Gewohnheit geheiligtes und durch seine bequeme Anpassung an die Kirchenlehre sich empfehlendes Aggregat von Ueberlieferungen blieb. Ein ähnliches Aggregat verflachter und ihres ideellen Lebensnervs beraubter Ueberlieferungen der Metaphysik erhielten wir auf dem Gebiete der Psychologie in Deutschland durch Wolff und zwar sowohl in seiner „rationalen", wie in seiner „empirischen" Psychologie, die sich hauptsächlich dadurch unterscheiden, daß die erstere der Leibnitz'schen Metaphysik näher steht (die gleichwohl auch überall ihrer eigenthümlichsten und originellsten Züge beraubt wird), während die letztere sich mehr der scholastischen Ueberlieferung nähert mit der bekannten, sonst häufiger bei den Weltleuten als bei den Fachphilosophen vorkommenden Verwechslung, die das corpus mortuum einer vergangenen und vergessenen Metaphysik als „Thatsache der Erfahrung" oder Resultat des „gesunden Menschenverstandes" ansieht. Die schwachen Anfänge wirklicher Empirie in diesem Fächerwerk psychologischer Begriffe sind auf die Einwirkung Locke's zurückzuführen, dessen Richtung später von eklektischen Psychologen wie Feder, Tiedemann und andern wieder mit der Leibnitz-Wolff'schen verschmolzen wurde. In dieser eklektischen Schule, welcher, mit stärkerem Hinneigen zum Sensualismus, auch die Pädagogen der Basedow-Campe'schen Gruppe huldigten, wurde nun allerdings mehr und mehr das Begriffliche in den Hintergrund geschoben und die Beobachtung interessanter Fälle aus dem Geistesleben der Naturvölker, der Kinder, der Geisteskranken, Nachtwandler, Verbrecher u. s. w., die Schilderung merkwürdiger Seelenzustände, Träume, Ideenassociationen u. s. w. zur Hauptsache gemacht. Den Gipfel erreichte diese Verfolgung der einzelnen Facta ohne Rücksicht auf die Theorie (aber auch ohne bewußte Emancipation von doctrinärer Ueberlieferung) in Moritz' Magazin zur Erfahrungsseelenkunde (Berlin 1863—1869). Da man aber diese Art von Empirie ohne jede Ordnung und zweckmäßige Zusammenstellung des Stoffs betrieb und gänzlich vergaß, daß nur die Anwendung der kritischen und der inductiven Methode fähig ist, der bloßen Stoffsammlung wissenschaftlichen Werth zu verleihen, so war von diesem Standpunct ein weiterer Fortschritt nicht möglich; ganz abgesehen davon, daß es zu einer sichern Grundlegung in der empirischen Psychologie eher einer exacten Beobachtung der alltäglichen Erscheinungen bedurft hätte, als einer Sammlung merkwürdiger Fälle.

Wolff verdanken wir hauptsächlich die von Herbart so energisch bekämpfte Lehre von den Seelenvermögen, die freilich bei seinen Nachfolgern noch einige Umwandlungen erlitt, bevor sie diejenige Gestalt annahm, in welcher sie sich bis auf die Gegenwart fortgepflanzt hat. Wolff unterschied — hierin noch auf ganz aristotelisch-scholastischem Boden — nur zwei Hauptvermögen der Seele: das Erkenntnisvermögen und das Be-

gehrungsvermögen, deren jedes wieder in ein niederes und ein höheres eingetheilt wurde. Zum niederen Erkenntnisvermögen gehört die Lehre von der Empfindung, der Einbildungskraft, dem Erdichtungsvermögen und dem Gedächtnis; zum höheren die Lehre von der Aufmerksamkeit und Reflexion und von den drei Functionen des Verstandes, d. h. den Vermögen, Begriffe, Urtheile und Schlüsse zu bilden. Zum niedern Begehrungsvermögen gehört die Lehre von Lust und Unlust, vom sinnlichen Begehren und Verabscheuen und von den Affecten; zum höheren die Lehre vom Wollen und Nichtwollen, von der Freiheit und vom „Zusammenhang zwischen Leib und Seele." Dies die Eintheilung der „empirischen" Psychologie; die „rationale" verfolgt in den beiden ersten Abschnitten den gleichen Gang, erhebt dann aber das Capitel vom Zusammenhang zwischen Leib und Seele zu einem dritten Hauptabschnitt, dem noch ein vierter folgt, der von den verschiedenen Attributen der Seele, insbesondere dem Geiste (spiritus) und von den Seelen der Thiere handelt. Im erwähnten dritten Abschnitt wird sowohl die Lehre vom influxus physicus (der von Thomas von Aquino angenommenen Fähigkeit der Seele, im Körper materielle Veränderungen hervorzubringen) als auch die cartesianische Lehre des Occasionalismus (nach welcher G o t t die Uebereinstimmung des körperlichen Mechanismus mit den rein innerlichen Seelenvorgängen bewirkt) verworfen und die von Leibnitz aufgestellte „prästabilirte Harmonie" als Princip des Zusammenhangs zwischen Leib und Seele aufgestellt. Wolff betont jedoch, daß der Erfolg der vorherbestimmten Harmonie zwischen Leib und Seele ganz derselbe sei, wie wenn ein „influxus physicus" angenommen würde und kommt im Ausdruck manchmal ganz auf die scholastische Wechselwirkung zwischen Leib und Seele zurück. Da er ferner nicht zugeben will, daß diejenigen Monaden, welche nicht Seelen sind, auch Vorstellungen haben, so ist begreiflich, daß er seine Psychologie selbst consequent als eine d u a l i s t i s c h e bezeichnen konnte, während das Leibnitz'sche System doch kaum im gewöhnlichen Sinne als dualistisch bezeichnet werden kann. Allerdings ist nach Leibnitz auch die Seele — eine Monade, welche alle ihre Vorstellungen aus sich hervorbringt und keiner äußeren Eindrücke fähig ist — vom Körper trennbar und mit einer durchaus selbständigen Existenz begabt, aber da die Monaden, aus denen der Körper besteht, mit der Seele wesentlich gleichartig und nur minder entwickelt sind, da es überhaupt nur seelenhafte monadische Wesen giebt, eine Materie aber gar nicht existirt, so ist der Grundcharakter des Leibnitz'schen Systems eher als ein monistischer zu bezeichnen. Wolff kennt nur zwei Arten des Monismus: den M a t e r i a l i s m u s, der bloß den Stoff für substanziell und das Denken für eine Eigenschaft desselben hält, und den I d e a l i s m u s, der die ganze Körperwelt für bloßen Schein und bloß die denkenden Wesen für existirend hält. Diesen Systemen gegenüber hält er den Dualismus fest, der die Seele als eine vom Körper verschiedene und trennbare Substanz ansieht. Den Begriff der immateriellen Substanz faßt Wolff selbst noch streng nach der philosophischen Ueberlieferung, als den einer Wesenheit, die durchaus nichts körperliches und räumliches an sich hat. Die Materialisten fanden im Begriff der immateriellen Substanz einen inneren Widerspruch, wozu wohl beitragen mochte, daß der Ausdruck „Substanz" inzwischen im allgemeinen Sprachgebrauch mit „Stoff" synonym geworden war. Aber diese Vermengung der philosophischen und vulgären Bedeutung des Wortes Substanz kam auch in der That immer häufiger vor, indem man sich an die empirische Psychologie Wolff's und seiner Nachfolger anlehnte, aber das Schema derselben mit Vorstellungen anfüllte, die dem allgemeinen Bewußtsein näher lagen. Unter der „immateriellen Substanz" der Seele wurde daher in der populären psychologischen Ueberlieferung wieder eine Art unkörperlicher Körperlichkeit gedacht, d. h. ein ätherisches, von den groben Eigenschaften, die man der eigentlichen Materie beilegte, freies aber gleichwohl sinnlich vorstellbares Wesen; eine Vorstellungsweise, der wir bekanntlich schon bei den Neuplatonikern begegneten. Auch läßt sich nicht leugnen, daß die Art, wie Wolff von der Seele redet, wo es sich nicht gerade um die Begriffsbestimmung selbst handelt, diesem sinnlichen Dualismus häufig Vorschub leistet.

Noch weit mehr nähert sich Wolff der unwissenschaftlichen Vorstellungsweise, welche in der Schulpsychologie bis auf Herbart vorherrschte, in der Lehre von den Seelenvermögen. Zwar wird jene grobe Auffassung, welche sich Gedächtnis, Verstand, Willenskraft u. s. w. fast im gleichen Verhältnis zur Seele denkt, wie Magen, Herz, Gehirn u. s. w. zum Körper, mit Unrecht Wolff zugeschrieben. Da wenigstens, wo es sich um Erörterung des Begriffes handelt, definirt er die Seelenvermögen noch fast in aristotelischer Weise als bloße Möglichkeiten, die der einfachen Seele innewohnen, wie z. B. (ein von Wolff selbst, Psych. rationalis §. 81 gebrauchtes Beispiel) der Stein die Möglichkeit in sich hat, warm zu werden. Er erklärt das Seelenvermögen („facultas animae") ausdrücklich als „potentia activa" und verwahrt sich gegen die Vorstellungsweise, als sei dasselbe ein im Geiste verharrendes und durch die „passiones animae" modificirbares „ens." Er setzt aber (Psych. rat. §. 82) sehr bezeichnend hinzu, er wisse wohl, daß letzteres die gewöhnliche Vorstellungsweise sei, dieselbe beruhe jedoch nicht auf dem wirklichen, sondern auf einem eingebildeten Begriffe, der übrigens zur Veranschaulichung als Hülfsmittel der Beweisführung sehr wohl dienen könne, wenn man ihn nur innerhalb seiner Schranken halte, d. h. nicht in die eigentliche Lehre vom Wesen der Seele übertrage. Letzteres sei, wie Wolff fast zu bedauern scheint, unmöglich, weil damit die Einfachheit („simplicitas") der Seele aufgehoben würde, was namentlich für die Unsterblichkeitslehre endlose Schwierigkeiten mit sich brächte. Da nun Wolff in der empirischen Psychologie nur fragen will, wie viele Seelenvermögen es gebe, und wie sie beschaffen seien, („quales sint"), nicht aber, was sie eigentlich seien, und wie sie der Seele innewohnen (quid proprie sint, et quomodo animae insint), so wird seine empirische Psychologie nothwendig zu einer Art exoterischen Lehre, bei welcher alles in jener rohen sinnlichen Weise aufgefaßt und vorgetragen wird, welche doch in der (esoterischen) rationalen Psychologie als unzuläßig und unvereinbar mit dem wahren Wesen der Seele erklärt wird.

Indem nun aber Wolff in seiner Lehre von den Seelenvermögen den Grundfehler des Aristoteles, die Hineintragung des im Subject wurzelnden Möglichkeitsbegriffes in das Object beibehält, dagegen den fein gegliederten aristotelischen Stufenbau von Stoff und Form in seinem Fortschritt vom Niedrigsten zum Höchsten fallen läßt, fehlt ihm jedes sachliche Princip für die Classification der Vermögen. Er sieht sich genöthigt, wie Herbart (Psychol. als Wissenschaft I., §. 19) scharfsinnig nachgewiesen hat, so viele Vermögen anzunehmen, als es überhaupt Thätigkeiten der Seele giebt. Hieraus folgt aber ferner, daß seine Unterscheidung von Hauptvermögen (die wir oben bereits anführten) und den bei jedem derselben angenommenen speciellen Vermögen weiter nichts ist, als ein Reflex der Classification der Seelenthätigkeiten selbst, einer Classification, die der Natur der Sache nach in hohem Grade der Willkür unterworfen ist. Sobald es daher passend schien, die Seelenthätigkeiten — ohne daß irgend eine neue Entdeckung über die wirklichen Vorgänge des Seelenlebens gemacht worden wäre — anders zu classificiren, mußten sich auch andere Seelenvermögen einstellen. Das wichtigste Factum dieser Art ist die von den Nachfolgern Wolff's bewerkstelligte Einführung eines neuen Hauptvermögens neben dem Erkenntnis- und Begehrungsvermögen. Man findet dasselbe zuerst in Tetens philosophischen Versuchen über die menschliche Natur und ihre Entwicklung, der überhaupt die Psychologie unter dem Einfluß der Engländer, besonders Hume und Locke, freier behandelte und die Beachtung der Thatsachen des Bewußtseins, welche bei Wolff nur gelegentlich in den Anmerkungen erscheint, allemal der Aufstellung der Regeln voranstellt. Er unterschied das Gefühl, welches bloße Eindrücke ohne Beziehung auf Objecte giebt, von der Empfindung und stellte sonach ein besonderes Gefühlsvermögen auf; gleichzeitig nahm er einige andre nicht unbedeutende Veränderungen in der Classification vor, die sich nicht erhalten haben; das Gefühlsvermögen aber bürgerte sich dergestalt ein, daß die Annahme von drei Hauptvermögen und drei elementaren Functionen des Seelenlebens, Erkennen, Fühlen und Wollen, seitdem in der so-

genannten empirischen Psychologie herrschend blieb, zumal seit Kant diese Dreitheilung nicht nur in seine pragmatische Anthropologie aufnahm, sondern sie auch dem Organismus seines ganzen philosophischen Systems zu Grunde legte.

Von Locke hat Leibnitz bemerkt, daß er zwar gewiße besondere Wahrheiten nicht übel auseinandergesetzt, aber in der Hauptsache sich vom Richtigen entfernt und die Natur des Geistes nicht erkannt habe. In diesem vom Standpunct der Philosophie nicht unbegründeten Vorwurf liegt zugleich der eigenthümliche Vorzug angedeutet, welchen wir Locke vom Standpunct einer wirklich empirischen Psychologie aus zuerkennen müßen, daß er sich nämlich auch weit mehr mit der Erforschung des Besondern und der Erscheinungen des Seelenlebens befaßt hat, als mit der Ergründung des letzten Räthsels unsres geistigen Wesens: eine Geistesrichtung, die in dem schon im späteren Mittelalter in England tief eingewurzelten Nominalismus ihre Wurzel hat und die von der schottischen Schule weiter entwickelt wurde und endlich in der Gegenwart zu Leistungen geführt hat, die unsern deutschen Anfängen einer wissenschaftlichen Psychologie in mancher Beziehung überlegen sind. Hier können wir uns weder damit befassen, diesen besondern Strom in der Psychologie von seinem Ursprung bis zur Mündung in die allgemeine empirische Richtung der Gegenwart zu verfolgen, noch können wir eine specielle Darstellung der Psychologie Locke's geben; wohl aber müßen wir so weit auf dieselbe eingehen, um diejenigen Lehren in ihrem Ursprung kennen zu lernen, welche, theils im Gegensatz zur Leibnitz-Wolff'schen Philosophie, theils in Verschmelzung mit den Ueberlieferungen derselben in den Stoff unsrer Schul- und Seminarpsychologie eingedrungen sind.

Locke widmet das erste Buch seiner Untersuchung über den menschlichen Verstand der Widerlegung der Lehre von den angebornen Ideen. Er bestreitet sowohl das ursprüngliche Vorhandensein theoretischer als auch praktischer Sätze im menschlichen Geiste und bedient sich dabei neben der logischen Kritik einer Fülle von Beispielen aus der geistigen Beschaffenheit der Kinder, der Idioten und der verschiedenen Völkerschaften der Erde. Der Satz, daß ein und dasselbe Ding unmöglich zugleich sein und nicht sein kann, gilt als eine der ersten und nothwendigsten angebornen Wahrheiten; aber das Kind, welches zwischen Wurmsamen und einem Apfel, zwischen Zucker und Senf ganz genau unterscheidet, thut dies nicht auf Grund des Satzes vom Widerspruch, der seinem Bewußtsein sehr ferne liegt. Ein Satz aber, dessen der Geist sich nicht bewußt ist, kann unmöglich wirklich im Geiste vorhanden sein, denn im Verstande sein, heißt gedacht werden; will man aber sagen, er sei blos der Möglichkeit oder der Anlage nach vorhanden, so gilt dies von allen Erkenntnissen überhaupt und giebt also kein Recht, besondre angeborne Ideen anzunehmen. Wenn man sagt, diese Sätze würden vom Menschen erkannt, sobald er zum Gebrauch seiner Vernunft gebracht sei, so ist das weder wahr noch beweist es etwas für das Angeborensein der Idee. Von unverdorbenen und aufrichtigen Naturkindern müßte man die angegebenen Wahrheiten am häufigsten hören; allein genau das Umgekehrte ist der Fall. (Man sieht, daß dies ganze Raisonnement die Kant'sche Annahme angeborner, objectiv in der Anlage unsres Geistes liegender Denkformen nicht berührt.) In ähnlicher Weise wird das Vorhandensein angeborner Moralprincipien aus der Verschiedenheit dessen, was verschiedene Völker für gut und lobenswerth halten und aus den verschiedenen Gründen, welche philosophische und religiöse Secten für ihre Sittenlehre anführen, widerlegt. Im zweiten Buch entwickelt Locke sodann die Lehre, daß die Seele ursprünglich, gleich einem unbeschriebenen Papier, ohne alle Vorstellungen sei und daß sie ihren ganzen Inhalt aus der Erfahrung erhalte. Dies geschieht durch äußere und innere Warnehmung, „sensation“ und „reflection“. Der ersteren verdanken wir Vorstellungen („ideas“), wie weiß, gelb, hart, sanft, kalt, warm u. s. w., welche wir durch die Sinne erhalten, der letzteren solche wie Empfindung, Denken, Zweifeln, Glauben u. s. w., die dadurch entstehen, daß wir auf die Vorgänge achten, die in unserm Innern mit der Bildung der Vorstellungen (zunächst der sinnlichen) verbunden sind. Der Mensch hat seine erste Vorstellung zugleich mit seiner ersten Warnehmung.

Die Behauptung, daß die Seele immer denke, wird als der Erfahrung widersprechend zurückgewiesen. — Es folgt sodann eine sehr ausführliche Abhandlung von den einfachen und zusammengesetzten Vorstellungen, von den wichtigsten Begriffen, den Affecten, der Willensthätigkeit u. s. w.: eine ohne strenge Ordnung und Gleichmäßigkeit der Ausführung von einem Gegenstand zum andern schweifende Abhandlung, in welcher recht deutlich wird, wie arm die Psychologie noch an wirklichen Erkenntnissen ist, da Locke sich ungeachtet seiner empirischen Richtung hier oft in metaphysische Speculationen verliert und manche Capitel mit dürren Definitionen füllt, die man eher bei Wolff suchen würde. Vom Resultat dieser Untersuchungen ist nicht viel Gemeingut geworden, doch verdient das letzte Capitel Erwähnung, in welchem sich die Anfänge einer Theorie der Ideenassociation*) finden, die später von Reid weiter verfolgt, ganz besonders aber von der jüngeren schottischen Schule, namentlich von Dugald Steward und Brown in fruchtbarer Weise weiter ausgebildet wurde. Freilich behandelt Locke fast nur die krankhafte Ideenassociation, während Steward und Brown mit Vorliebe die Ideenassociation in der Poesie behandeln. Bekanntlich haben die Mnemoniker die Regeln, nach welchen Vorstellungen auch ohne allen logischen Zusammenhang einander heben und gleichsam in's Bewußtsein mit sich ziehn, mit specieller Beziehung auf ihre Kunst entwickelt und benutzt, während in der Herbartschen Psychologie der Versuch vorliegt, diese Erscheinung als einen Specialfall der allgemeinen Gesetzmäßigkeit zu begreifen, welche den gesammten Vorstellungsverlauf beherrscht.

Im dritten Buche handelt Locke über das Verhältnis von Wörtern, Namen und Begriffsbezeichnungen zu den ihnen entsprechenden zusammengesetzten Vorstellungen. Hier haben wir den Nominalismus in der Auffassung des modernen Weltmanns und befreit von scholastischen Zuthaten vor uns: die vollständigste Negation der platonisch-aristotelischen Lehre von der Objectivität der Ideen und der begrifflichen Wesenheit der Dinge. Die Begriffe sind Namen, mit denen wir infolge von Gewohnheit und Unterricht gewiße zusammengesetzte Vorstellungen verbinden, und durch deren Erhebung zu selbständigen Gedankendingen wir in endlose Irrthümer und Misverständnisse verfallen. Die Grenzen der Begriffe in ihrer Anwendung auf die Dinge sind durchaus schwankend und unsicher und wer von den Begriffen ausgehen und danach die Zusammengehörigkeit der Dinge beurtheilen und Genera und Species unterscheiden will, kann niemals ans Ziel gelangen oder producirt Vorurtheile, welche der wahren Erkenntnis der Dinge nachtheilig sein können. In diesem lebhaft geschriebenen und bei aller Einseitigkeit lehrreichen und Nachdenken weckenden Theil des Werkes begegnen wir wieder jener beständigen Verweisung auf Beispiele und Erfahrungen aus der Wirklichkeit, welche dem Locke'schen Werk einen so großen Einfluß in jener nach Erfahrung und wirklichem Wissen verlangenden Zeit gegeben hat. So verweist er z. B. beim Begriff des Menschen als des „animal rationale" einerseits auf die zahlreichen Idioten in Menschengestalt, welchen niemand das menschliche Wesen abspricht, obwohl sie Zeit ihres Lebens nicht so viel Zeichen von Vernunft von sich geben, als ein Affe oder ein Elephant, und erwähnt andrerseits das Beispiel eines französischen Abtes, den man bei seiner Geburt wegen seiner auffallenden Misgestalt für ein Monstrum hielt und zu taufen Bedenken trug, obwohl er sich später als vernunftbegabtes Wesen herausstellte und sogar eines Kirchenamtes würdig erachtet wurde. Das vierte Buch endlich, welches das Wesen der Wahrheit und unsres Erkenntnisvermögens untersucht, ist wesentlich metaphysisch-kritischen Inhalts und hat auf die psychologische Tradition wenig Einfluß geübt.

*) Die Anfänge dieser Lehre stammen im Grunde schon aus dem Alterthum, wurden aber nach dem Vorgange des Aristoteles nicht in der Psychologie, sondern separat in Verbindung mit der Mnemonik behandelt. Locke hat di se Lehre an sich nicht wesentlich gefördert, wohl aber der englischen Psychologie Anlaß zur Ausbildung eines ihrer werthvollsten Capitel gegeben und dadurch indirect ohne Zweifel auch die Herbart'sche Reproductionstheorie vorbereitet.

Wir können Locke nicht verlassen, ohne hier auch sein berühmtes pädagogisches Werk die „Gedanken über Erziehung“ zu erwähnen, von welchem im Artikel „Locke“ bereits eine Inhaltsanalyse gegeben ist. Was wir hier noch zu bemerken haben, ist, daß dasselbe eine Fülle seiner psychologischer Beobachtung enthält, die noch heute große Beachtung verdient und als Beleg für unsere Behauptung gelten kann, daß eine auf vorurtheilsfreiem Sehen, Hören nnd Nachdenken beruhende praktische Pädagogik der empirischen Psychologie ebenso als Quelle dienen, wie umgekehrt aus dieser schöpfen kann. Man darf nie vergessen, daß in der Pädagogik stets zwei Factoren in Frage kommen: der ethische, welcher uns das Ziel der erziehenden Thätigkeit giebt und gleichsam den Stil bestimmt, in welchem der Erzieher bauen will, und der psychologische, welcher das technische Material beherrschen lehrt. Man hat sich nun aber durch ungünstige Urtheile über die ethische Seite der Locke'schen Pädagogik (die übrigens, wie auch Baur im betr. Artikel gegenüber Raumer zeigt, theilweise ungerecht sind), gar zu leicht verleiten lassen, auch der psychologischen die gebührende Beachtung zu entziehen; und doch ist hier eine Fundgrube von anregenden und zum Theil direct belehrenden Bemerkungen über den Zusammenhang von Ursache und Wirkungen in der Erziehung zu finden, die kein denkender Pädagoge unbeachtet lassen sollte. Wir möchten hinzusetzen, daß der durchschlagende praktische Erfolg, welchen die Philanthropiee bei allen mit unterlaufenden Verkehrtheiten thatsächlich gehabt haben, wohl vor allen Dingen dem sorgfältigen Studium Locke's zuzuschreiben ist, durch welches sich die Männer der Basedow'schen Schule, namentlich Campe, der selbst auch ein guter Beobachter war, auszeichnen. Hat Rousseau dieser Bewegung den lebhafteren Impuls gegeben, so verdankt sie jedenfalls Locke die kräftigere und gesündere Nahrung.

In einem Puncte mag freilich die Locke'sche Psychologie selbst zu pädagogischen Irrthümern und Misverständnißen Anlaß gegeben haben: in der Lehre, daß die Seele von Natur eine tabula rasa sei, deren ganzer Inhalt durch die von außen kommenden Eindrücke bestimmt würde. Ohne Zweifel mußte diese Lehre jener Ueberschätzung erzieherischer Thätigkeit Vorschub leisten, welche glaubt, durch eine möglichst vollkommene Anwendung pädagogischer Mittel gleichsam aus allem alles machen zu können. Trotzdem liegt hier, was Locke betrifft, nur ein Misverständnis vor. Nicht mit Unrecht wollte Herbart das Wort „understanding“ im Titel des Locke'schen Hauptwerkes mit „Denkvermögen“ übersetzen, denn in der That hat Locke nichts weniger beabsichtigt, als eine vollständige Psychologie zu geben und die Lehre vom Willen kommt nur in ihren Beziehungen zur Erkenntnis zur Sprache. Gerade im Willen und in der ursprünglichen Charakteranlage findet aber Locke ein Element, welches aller auf das Unmögliche gerichteten Bemühungen des Erziehers spottet, wie namentlich der auch von Baur citirte Ausspruch zeigt: „Gott hat jeder Menschenseele ein eigenthümliches Gepräge eingedrückt; es kann daran, sowie an der Figur des Körpers, hie und da etwas anders gemodelt werden; aber schwerlich wird der Stempel selbst getilgt oder ein anderer an dessen Stelle gesetzt werden können.“

Wir haben hiemit die Hauptquellen der psychologischen Tradition älteren Datums angegeben und wenigstens in einzelnen Zügen angedeutet, wie die Errungenschaften der Metaphysik allmählich sich verwandelten, abschwächten, mit verschiedenem, sogar entgegengesetztem zusammenflossen und so eine Summe von Gemeinvorstellungen bildeten, die man für empirisch hielt, weil man sie allgemein verbreitet fand und im gewöhnlichen Gang der Schulbildung (keineswegs etwa nur in besonderen Vorträgen über Psychologie!) ganz unmerklich einsog, ohne ihre Quellen zu kennen. Diese ältere, noch heute fortvegetirende Schulpsychologie nahm das Ausgehen von der Selbstgewißheit des Denkens von Des Cartes, die Lehre von der immateriellen Substanzialität der Seele aus der aristotelisch-scholastischen Ueberlieferung, mit mehr oder weniger neuplatonischer Färbung, die Seelenvermögen von Aristoteles und Wolff, die Dreitheilung der Seelenthätigkeiten von den späteren Wolffianern, die Lehre von der Willensfreiheit aus der Scholastik, desgleichen die Lehre vom Zusammenhang zwischen Leib und Seele, soweit hier nicht (was niemals

vollständig gelang), cartesianische oder Leibnitz-Wolff'sche Vorstellungen den alten influxus physicus des Thomas von Aquino verdrängten. Von Locke entnahm man dann als Einschlag zu diesem Zettel mehr oder weniger Beobachtung und in jener Zeit des fertigen Compromisses zwischen Wolff und Locke, die wir oben durch Moritz' Magazin zur Erfahrungsseelenkunde charakterisirten, die „Selbstbeobachtung", die sich trotz der Warnung Kants am zähesten bewiesen hat, weil sie so leicht zur Selbsttäuschung im Gewande der Wissenschaft erhoben werden konnte. In diesem nur der Oberflächlichkeit genießbaren Gemenge heterogener Bruchstücke erhielten sich einzelne aus andern Quellen stammende Bestandtheile mit unglaublicher Zähigkeit, wie z. B. die von Hippokrates und Galen herstammende, von der Astrologie und Alchymie weiter fortgebildete Lehre von den vier Temperamenten und den ihnen entsprechenden vier Altersstufen. Auch aus neueren materialistischen Theorieen, die von der Medicin ausgiengen, drangen einzelne Elemente ein, wie z. B. die Grundzüge der Phrenologie oder verwandter Bemühungen, die Geistesfunctionen im Gehirn zu localisiren, im ganzen gieng jedoch die materialistische Psychologie der Mediciner, die wir weiter unten, bei Besprechung des Verhältnisses der Psychologie zur Physiologie berühren werden, ihren eigenen Weg und die Weiterentwicklung des Locke'schen Sensualismus zum Materialismus verhielt sich zur gesammten Schulpsychologie negativ, ohne erhebliche eigene Schöpfungen an die Stelle zu setzen.

Die mit Kant beginnende große philosophische Bewegung der Geister in Deutschland hat unmittelbar für die Psychologie — von Herbart abgesehen — wenig Frucht gebracht. Kant suchte die rationale (metaphysische) Psychologie als unmöglich zu erweisen, hatte aber auch zur wissenschaftlichen Entwicklung der empirischen Psychologie wenig Zutrauen. Seine „pragmatische Anthropologie," aus populär gehaltenen Vorlesungen entsprungen, bildet keinen wesentlichen Theil seines Systems und steht ganz auf dem Boden des in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts herrschenden Compromisses zwischen Wolff'scher Begriffsspaltung (in der Kant überhaupt stark war) und Locke'scher Beobachtung. Bei alledem ist das Werk dem Pädagogen, dem weit mehr an der Erlangung von Menschenkenntnis, als an psychologischen Theorieen gelegen sein muß, noch heute zu empfehlen. Der Schematismus der Hegel'schen Psychologie mit ihren, von Exner*) als ergötzliches Räthselspiel behandelten Definitionen ist zum Glück schon fast völlig in Vergessenheit gerathen, doch muß hier bemerkt werden, daß der große Gedanke der Entwicklung des Geistes in Gegensätzen und deren Ausgleichung für die Geschichte des individuellen Geistes nicht minder bleibende Bedeutung zu haben scheint, wie für die Philosophie der Geschichte und die Geschichte der Philosophie.

Die Psychologie Herbarts wird vermuthlich in späterer Zeit nur als Uebergangsstufe von der metaphysischen zur beobachtenden und wirklich (nicht nur dem Namen nach) empirischen Psychologie in der Geschichte der Wissenschaft erscheinen. Für den Augenblick jedoch hat sie eine so weite Verbreitung und, namentlich auch unter den Pädagogen, so viele eifrige Anhänger gefunden, daß sie die ältere Schulpsychologie schon bedeutend in den Hintergrund gedrängt und ihren Anschauungen und Lehrsätzen schon in weiteren Kreisen Eingang verschafft hat. Wir müßen daher nothwendig auf die Grundzüge der Psychologie Herbarts hier noch näher eingehen.

So sehr Herbarts Psychologie einer gesunden Empirie auf diesem Gebiete vorgearbeitet hat, so ist sie doch an sich nichts weniger als „empirische Psychologie", weder im älteren, noch im neueren Sinne. Herbart theilte in Beziehung auf diese das Vorurtheil Kant's, obwohl er nicht in gleichem Maße wie dieser der sogenannten „inneren Beobachtung mistraute.**) Beide hatten eben noch keine rechte Vorstellung von der

*) Die Psychologie der Hegel'schen Schule, Leipzig 1842.

**) Herbart erklärt mit vollem Recht (Lehrb. z Ps. §. 5): „Die innere Erfahrung hat nicht das allergeringste Vorrecht, wodurch sie mehr gelten könnte, als die äußere." Kant gieng weiter und sah wenigstens das Bestreben, auch seine unwillkürlichen Gedanken systematisch zu belauschen, als einen Weg zum Irrenhause an.

Möglichkeit, die Psychologie durch Beobachtung schlechthin (nicht etwa mittelst des „inneren Sinns") in streng methodischer Weise zu fördern. Herbart thut darüber (Lehrb. zur Psychol., §. 4) folgende, in mehrfacher Hinsicht bemerkenswerthe Aeußerung: „Rationelle Empirie, welche aus Beobachtungen Gesetze ableitet, und daraus fernere Beobachtungen vorhersieht und zusammenstellt, kann in der Psychologie nur sehr fragmentarisch stattfinden und kein Ganzes bilden." Als ob dies ein Hindernis wäre, diesen Weg einzuschlagen! Wir finden Herbart hier ganz in dem Vorurtheil der Scholastik befangen, daß eine Wissenschaft nothwendig alles auf ihrem Gebiete wißbare in abgerundeter Form umfassen müße, womit eben rationelle Empirie schon im Princip negirt ist. Wie fragmentarisch war nicht noch zu den Zeiten eines Galilei und Gilbert die rationelle Empirie in der Physik und welch kolossale Entwicklung hat diese Wissenschaft seitdem genommen, während sich die Psychologie Jahrhunderte lang auf demselben Fleck herumdrehte. Und noch heute ist die Physik, obwohl mit der Entdeckung des Gesetzes der Erhaltung der Kraft eine früher ganz ungeahnte Einheit ihrer verschiedenen Gebiete aufgedämmert ist, noch weit entfernt davon, ein „Ganzes" in dem Sinne zu bilden, wie dies Herbart vorschwebte. Die Ergebung darein, daß unser Wissen Stückwerk ist, — freilich nicht, um das Stückwerk gering zu schätzen, sondern um im Fortschritt von einem Stück zum andern den Geist des unendlichen Ganzen zu ahnen und die gewonnenen Früchte der Erkenntnis still zu dem wachsenden Schatz der fortdenkenden Menschheit zu legen — diese Ergebung und der Verzicht auf ein um jeden Preis herzustellendes Ganze ist eben eine der ersten Vorbedingungen zur Handhabung der rationellen Empirie überhaupt, während das seiner Natur nach auf ein Ganzes gerichtete metaphysische Streben dafür umgekehrt auf eine der rationellen Empirie ebenbürtige Solidität des Einzelnen unabänderlich verzichten muß.

Herbart begründete seine Psychologie auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik, wobei unter „Erfahrung" zunächst die innere Erfahrung der Einheit des Selbstbewußtseins mit einer Vielheit von Vorstellungen und unsrer Idee von beharrenden Dingen mit wechselnden Eigenschaften verstanden wird. Die „Erfahrung" Herbarts, soweit sie wirklich zu den theoretischen Grundlagen der Psychologie gehört, ist also von vorn herein die Erfahrung eines Metaphysikers und dient auch zu weiter nichts, als uns zu beweisen, daß der von Kant verbotene Schritt in das transscendente Gebiet eben doch gethan werden müße, weil unsre Begriffe Widersprüche enthalten, die wir unmöglich ruhig dulden können. Die Widersprüche können nur durch gewiße nothwendige Annahmen aufgehoben werden: also müßen diese nothwendigen Annahmen gemacht werden und damit haben wir synthetische Sätze a priori, auf denen sodann die Metaphysik fröhlich weiterbauen kann. Wenn also Herbarts Psychologie der rationellen Empirie näher steht, als die Psychologie andrer Philosophen, so liegt dies nicht in ihrer Begründung auf Erfahrung, sondern es liegt in ihrem negativen Verhalten gegen die alte metaphysische Ueberlieferung, in ihrer auf praktische Anwendung (zumal in der Pädagogik!) zielenden Tendenz und endlich in dem kühnen Versuch, Mathematik auf die Psychologie anzuwenden, durch welchen der gesammte Inhalt der Psychologie, wenigstens der Idee nach, unter die Begriffe der Zahl und des Maßes gestellt wurde, welche in den Erfahrungswissenschaften so Großes geleistet hatten. Auch muß hervorgehoben werden, daß Herbart sich in der Metaphysik überall der gewöhnlichen deductiven Logik bedient, was ihm als nachkantischem Metaphysiker nicht eben sonderlich zum Vortheil gereicht. Fichte, Schelling und Hegel waren groß angelegte philosophische Dichternaturen, welche den Glauben an die Wahrheit ihres Systems nur aus dem System selber hervorgehen ließen und nicht nebenher noch in der nüchternen Sprache des gesunden Menschenverstandes versicherten, daß sie nun, lediglich durch Vermeidung der logischen Schnitzer ihrer Mitmenschen, einen nach den gewöhnlichen Regeln des deductiven Beweisverfahrens stichhaltigen Weg zur Entdeckung transscendenter Wahrheiten gefunden hätten. Herbart, der sich, wenigstens der Absicht nach, stets einer streng formalen Logik bedient, ist daher sehr

geschickt im Nachweis der logischen Fehler andrer Systeme, aber freilich auch total blind gegen seine eigenen, so nackt und schroff diese auch, eben weil die poetische Illusion einer vermeintlich höheren Beweismethode fehlt, jedem Unbefangenen entgegentreten. In dieser Eigenthümlichkeit sind die wichtigsten Vorzüge und Mängel der Herbart'schen Psychologie begründet; auf jeden Fall aber wird durch dieselben der Charakter seiner Philosophie der Erfahrung und dem Wesen der empirischen Wissenschaften näher gerückt.

Specieller auf die Metaphysik Herbarts einzugehen, so eng sie auch mit seiner Psychologie verbunden ist, wäre hier nicht an der Stelle. Wir wollen nur kurz, und zwar nach der gedrängten Darstellung im „Lehrbuch zur Psychologie" die wichtigsten Sätze geben: „Die Seele ist ein einfaches Wesen; nicht bloß ohne Theile, sondern auch ohne irgend eine Vielheit in ihrer Qualität." „Sie ist demnach nicht irgendwo. Dennoch muß sie in dem Denken, worin sie mit andern Wesen zusammengefaßt wird, in den Raum, und zwar für jeden Zeitpunct an einen bestimmten Ort gesetzt werden. Dieser Ort ist das Einfache im Raume, oder das Nichts im Raume, ein mathematischer Punct." „Die Seele ist ferner nicht irgendwann. Dennoch muß sie in dem Denken, worin sie mit andern Wesen zusammengefaßt wird, in die Zeit, und zwar in die ganze Ewigkeit gesetzt werden, ohne doch daß diese Ewigkeit und überhaupt die zeitliche Dauer ein reales Prädicat der Seele abgäbe." „Die Seele hat gar keine Anlagen und Vermögen, weder etwas zu empfangen, noch zu produciren. Sie ist demnach keine tabula rasa, worauf fremde Eindrücke gemacht werden könnten, auch keine in ursprünglicher Selbstthätigkeit begriffene Substanz in Leibnitzens Sinne. Sie hat ursprünglich weder Vorstellungen, noch Gefühle, noch Begierden, sie weiß nichts von sich selbst und nichts von andern Dingen; es liegen auch in ihr keine Formen des Anschauens und Denkens, keine Gesetze des Wollens und Handelns; auch keinerlei, wie immer entfernte Vorbereitungen zu dem allen." „Das einfache Was der Seele ist unbekannt und bleibt es auf immer; es ist kein Gegenstand der speculativen so wenig, als der empirischen Psychologie." „Zwischen mehreren, unter sich ungleichartigen, einfachen Wesen giebt es ein Verhältnis, das man mit Hülfe eines Gleichnisses aus der Körperwelt als Druck und Gegendruck bezeichnen kann. Wie nämlich der Druck eine aufgehaltene Bewegung ist, so besteht jenes Verhältnis darin, daß in der einfachsten Qualität jedes Wesens etwas geändert werden würde durch das andere, wenn nicht ein jedes widerstände und gegen die Störung sich selbst in seiner Qualität erhielte." „Die Selbsterhaltungen der Seele sind (zum Theil wenigstens und so weit wir sie kennen) Vorstellungen, und zwar einfache Vorstellungen, weil der Act der Selbsterhaltung einfach ist, wie das Wesen, das sich erhält." Es giebt jedoch eine unendliche Mannigfaltigkeit solcher Acte, die verschieden sind, je nach den Störungen; daher auch Mannigfaltigkeit der Vorstellungen und eine unendlich vielfältige Zusammensetzung derselben. „Der Gegensatz zwischen Seele und Materie ist nicht ein solcher in dem Was der Wesen, sondern es ist ein Gegensatz in der Art unsrer Auffassung." Den inneren Zuständen (Selbsterhaltungen) der Seele gehören gewisse Raumbestimmungen zu als nothwendige Auffassungsweisen für den Zuschauer, die sich nach jenen inneren Zuständen richten müßen, so daß ein Schein von Attraction und Repulsion entsteht. Vom Zusammenhang zwischen Leib und Seele heißt es: „Man erinnere sich, daß den Vorstellungen, als Selbsterhaltungen der Seele, andre Selbsterhaltungen in andern Wesen (zunächst in den Elementen des Nervensystems) entsprechen müßen, so wird man einsehen, daß die Kette zusammengehöriger Selbsterhaltungen wohl noch weiter, daß sie durch ein ganzes System von Wesen, die sich zusammen als ein Körper darstellen, fortlaufen können." Die Frage nach dem Sitz der Seele (von der Kant in seinem berühmten Briefe an Sömmering erklärte, sie führe auf eine unmögliche Größe, wie $V-2$) sei mit Unrecht verworfen worden, aus physiologischen Gründen müße man eine Gegend im Uebergang zwischen Gehirn- und Rückenmark dafür annehmen, es sei aber nicht nöthig, einen festen Sitz der

Seele anzunehmen, sondern sie käme sich in einer gewißen Gegend bewegen, ohne daß davon in ihren Vorstellungen die geringste Ahnung vorkäme.

„Die Vorstellungen werden Kräfte, indem sie einander widerstehen: dieses geschieht wenn ihrer mehrere entgegengesetzte zusammentreffen." „An sich selbst sind die Vorstellungen nicht Kräfte." Die Vorstellungen können einander nicht vernichten, aber auch bei ihrem gegenseitigen Widerstand nicht unverändert bleiben. „Das Vorstellen also muß nachgeben, ohne vernichtet zu werden. Das heißt, das wirkliche Vorstellen verwandelt sich in ein Streben vorzustellen." Hierin liegt die Möglichkeit einer Reproduction der Vorstellungen begründet. Die Vorstellungen können auch theilweise in ein Streben vorzustellen verwandelt werden, alsdann hat man sich jedoch zu hüten, „diesen Theil für ein abgeschnittenes Stück der ganzen Vorstellung zu halten." „Er hat zwar allemal eine bestimmte Größe, allein diese Größe bezeichnet nur einen Grad der Verdunkelung der ganzen Vorstellung. Wo also von Theilen einer Vorstellung die Rede ist, soll man diese nicht für abgeschnittene Stücke halten, sondern man betrachte die kleinern unter denselben als enthalten in den größeren." Auch die unverdunkelt bleibenden Theile einer Vorstellung sind nur Grade des wirklichen Vorstellens. Die Veränderung im Verdunkelungsgrade der Vorstellung wird ihre „Bewegung" genannt; im „Gleichgewicht" sind dieselben, wenn der „nothwendigen Hemmung gerade Genüge geschehen ist. Die Statik und Mechanik des Geistes berechnet nunmehr das (ausschließlich in dem angegebenen Sinn zu verstehende) Gleichgewicht und die Bewegung der Vorstellungen. „Der statische Punct" einer Vorstellung ist der Grad ihrer Verdunkelung im Gleichgewicht.

Wir haben bis hieher die philosophische Grundlage der Herbart'schen Psychologie möglichst mit seinen eigenen Worten nach der Fassung des „Lehrbuchs" (2. Thl., 2. Abschn. Cap. 1 und 2) wiedergegeben, theils weil die Quintessenz der Psychologie Herbarts sich schwerlich kürzer und präciser wiedergeben läßt, theils weil es bei einer so großen Summe von Widersprüchen und unhaltbaren Fictionen*) gut ist, gegenüber der erbitterten Vertheidigung einer sectenhaft abgeschlossenen und in pädagogischen Kreisen einflußreichen Schule den authentischen Wortlaut der Herbart'schen Lehrmeinungen vor Augen zu haben. Auf die Specialitäten der „Statik und Mechanik des Geistes" vermögen wir hier nicht einzugehen, unterlassen aber nicht zu bemerken, daß die gesammte mathematische Ausführung unsrer Meinung nach auf einer Formel beruht, die nichts ist, als eine mathematisch ausgedrückte petitio principii. Herbart glaubte als Thatsache der Selbstbeobachtung annehmen zu dürfen, daß eine Vorstellung durch andre neu eintretende Vorstellungen aus dem Bewußtsein verdrängt werden kann. Er suchte nach einer dieser Bedingung entsprechenden Formel und fand sie, mittelst der erzwungenen und unhaltbaren Annahme, daß man vorab die Summe dessen bestimmen müße, was von zwei im vollen Gegensatz zu einander stehenden Vorstellungen gehemmt werde und sodann das Verhältnis, in welchem sich diese Gesammthemmung auf die einzelnen Vorstellungen vertheilt. Bei der Ableitung der Hemmungssumme ließ sich aber Herbart wieder einen logischen Fehler zu schulden kommen, dessen Nachweis allein hinreicht, um das ganze Gebäude der mathematischen Psychologie als unbegründet erscheinen zu lassen. Wir verweisen zur Begründung des Gesagten auf unsre 1865 erschienene Schrift: „Die Grundlegung der mathematischen Psychologie, ein Versuch zur Nachweisung des fundamentalen Fehlers bei Herbart und Drobisch (mit welcher man die entgegnende Kritik des Herbartianers Cornelius in der Zeitschrift für exacte Philosophie, 6. Bd., Heft 3 vergleichen mag.) In der That ist denn auch die mathematische Psychologie schon für mehrere Schüler Herbarts der Punct geworden, bei welchem sie nach reiflicherem Nachdenken die Bahn des Meisters verlassen mußten, während andere, so namentlich Wittstein, welcher die

*) Vgl. die musterhaft klare Darstellung und Kritik der Herbart'schen Philosophie, einschließlich der Psychologie, in Ueberwegs Grundriß der Geschichte der Philosophie.

Schwäche des von uns bezeichneten Punctes anerkennt, den Grundgedanken der mathematischen Psychologie unter Beibehaltung des metaphysischen Ausgangspunctes durch eine verbesserte Formel zu retten suchen. Es wäre jedoch ebenso unbillig als irrthümlich, wenn man der Herbart'schen Psychologie wegen der Unrichtigkeit ihrer Grundlage jeden positiven Werth absprechen und ihre Bedeutung für die Wissenschaft rein auf die gründliche Durchbrechung der alten Lehre von den Seelenvermögen und die Beseitigung einer leeren, der Selbsttäuschung dienenden Nomenclatur zurückführen wollte. Vom Standpuncte derjenigen Herbartianer, welche, wie Wittstein, nur die mathematische Grundlage der Psychologie verbessern und das Gebäude dieser Verbesserung entsprechend umbauen möchten, ohne die metaphysische Grundanschauung aufzugeben, kann man sich z. B. leicht auf die Art berufen, wie die Astronomie, die Chemie u. s. w., trotz der Unrichtigkeit ihrer älteren Theorieen bis zu einem gewißen Puncte mittelst derselben gefördert wurden. Aber auch wenn man die ganze Grundlage der absolut einfachen Seele mit ihren Selbsterhaltungen aufgiebt und darauf verzichtet, durch theoretische Speculation etwa auf einer andern Grundlage Formeln finden zu können, aus denen sich eine mathematische Theorie des Seelenlebens deductiv ableiten läßt, so wird man noch immer zugeben müßen, daß die bloße Gewöhnung, die psychologischen Thatsachen nach den Begriffen der Herbart'schen Psychologie statt nach denen der alten empirischen Psychologie zu ordnen, zur Vermeidung einer Anzahl höchst alltäglicher und grober Irrthümer führen muß, wodurch nicht nur ein directer praktischer Nutzen geschaffen, sondern auch der Geist für eine bessere wissenschaftliche Auffassung des Seelenlebens empfänglicher gemacht wird.

Nehmen wir ein schlagendes Beispiel, sowohl für diese Vorzüge der Herbart'schen Psychologie als auch für die Grenzen ihrer Berechtigung aus Herbarts Schriften! In den jedem Pädagogen zu empfehlenden „Briefen über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik" redet Herbart an verschiednen Stellen (§ 9, 19 u. a.) vom Gedächtnis, welches nothwendig mit seinen vielen auffallenden Erscheinungen jeden der alten Psychologie folgenden Pädagogen in Verlegenheit setzen muß, wenn er nämlich überhaupt sich nicht durch das Vertrauen auf eine sterile Begriffstechnik den Weg zum Verständnis dessen, was ihm im Leben vorkommt, ganz verschlossen hat. Wer von der Ansicht ausgeht, daß jeder Mensch ein besondres Geistesorgan, „das Gedächtnis" besitzt, welches an sich entweder gut oder mittelmäßig oder schlecht ist, der wird manchmal sich wundern, wenn er sieht, was seine schlechten Gedächtnisse außer der Schule unter Umständen leisten. „Es lautet ganz artig, selbst eindringlich, wenn der Erzieher dem jungen Menschen, der schon in kleinen Komödien seine Rolle fertig auffagt, etwa so zuredet: Sehn Sie, mein Lieber, wie gut Ihr Gedächtnis sich gezeigt hat! Warum denn behalten Sie nicht Vocabeln und Grammatik? Weshalb bleiben Sie stets zurück in der Chronologie und selbst in der Geographie?" So läßt Herbart seinen der alten Psychologie folgenden Erzieher fragen. Man könnte nun zwar ganz im Sinn der alten Wolff'schen Psychologie antworten: Der Jüngling hat eben ein gutes Gedächtnis für Lustspiele, dagegen ein schlechtes für Chronologie und Grammatik. Es ist die Consequenz der Lehre von den Seelenvermögen, daß sie beliebig specialisirt werden kann; aber was ist damit geholfen? Bei genauerer Betrachtung paßt die Sache auch dann wieder nicht und man flieht aus einem Irrthum in den andern. Wenn sich statt dessen der Erzieher gewöhnt hat, die Leistungen des Gedächtnisses in Functionen der Vorstellungen aufzulösen, wenn er die Begriffe der „Verschmelzung" unter dem Einfluß der Aufmerksamkeit und der Reproduction der Reihen auf die gemachte Beobachtung anwendet, so wird er jedenfalls in seinem Nachdenken über den Causalzusammenhang der vorliegenden Erscheinungen wesentlich gefördert und damit auch in seinen praktischen Bemühungen unterstützt werden. Die alte Psychologie thut im Grunde nichts, als daß sie sich bei jeder Erscheinung mit dem Satze zur Ruhe begiebt: was ist, das muß auch möglich sein; denn sobald die Seelenvermögen derselben für etwas mehr genommen werden, als bloße in das Object verlegte Möglichkeiten dessen, was wirklich erscheint, sobald sie (was weder bei Aristoteles noch

bei Wolff in der Theorie liegt, wohl aber von jedem Versuch dieselbe anzuwenden fast unzertrennlich ist) nach Analogie körperlicher Organe gedacht werden, ist das Uebel noch schlimmer und wir haben nicht nur Gedankenlosigkeit, sondern die ärgsten Misverständnisse und Misgriffe zu erwarten. Der Herbartianer dagegen sieht sich, wenn auch an der Hand einer unrichtigen Theorie, veranlaßt, die Erscheinung in ihre Elemente zu zerlegen; auf das Entstehen des vorliegenden Zustandes aus den einzelnen Momenten sowohl des allgemeinen Seelenzustandes als auch der speciellen vorbereitenden Thätigkeit zurückzugehen und es kann der Gründlichkeit dieser seiner Analyse des vorliegenden Wirklichen nur sehr zu statten kommen, daß die letzten Factoren der Erscheinung als absolut einfache gedacht werden, so daß die Auflösung des gesammten geistigen Inhalts in Vorstellungen und deren Functionen der beobachtenden Psychologie einen ähnlichen Dienst leistet, wie ihn die Atomistik unbeachtet ihrer Unrichtigkeit*) der Physik und Chemie geleistet hat. So ist es denn auch z. B. ganz gleichgültig (d. h. vom Standpunct des praktischen Gebrauches gleichgültig) ob es ein „Verschmelzen" der Vorstellungen, wie Herbart sich dasselbe denkt, wirklich giebt oder nicht; wenn dieser Begriff nur dient, eine gewiße Classe von Erscheinungen vorläufig annähernd ebenso zusammenzufassen, wie sie im ursächlichen Verlauf der Dinge zusammengehören, d. h. nach gleichartigen Factoren der gegebenen Vorgänge, während die alte Psychologie sich begnügt, die nicht analysirten Vorgänge nach bloßen Analogieen der äußeren Erscheinung zu classificiren. Daß es alsdann bei fortschreitender Erkenntnis Umstände geben wird, welche zur Aenderung der theoretischen Grundbegriffe selbst führen müßen, daß also diese Grundbegriffe, wenn sie mit dem Glauben einer metaphysischen Secte als unveränderlich feststehend behauptet werden, auf einer späteren Stufe der Wissenschaft ebenso nachtheilig und hemmend wirken müßen, als sie sich für jetzt nützlich erwiesen haben, liegt in der Natur der Sache.

Kehren wir nun zu Herbarts oben erwähnten Briefen zurück und betrachten wir die mathematischen Partieen derselben, so finden wir, daß sie überall den eigentlichen Gedankengang unterbrechen und in ihren Specialitäten niemals eine völlig bestimmte psychologische Deutung oder pädagogische Anwendung finden. Herbart selbst ist sich dessen wohl bewußt. Er erklärt (§ 28), daß er nur mit einiger Schüchternheit an den Versuch gehe, die pädagogischen Resultate seiner Rechnungen zu beleuchten. In jenen Formeln liege ein Schatz, der an Folgerungen unerschöpflich ist und er traue sich nicht zu, einen ihm selbst noch neuen Gegenstand für die Darstellung völlig in der Gewalt zu haben. Er findet weiterhin selbst (§ 31), daß ihn seine Untersuchungen auf Dinge führen, die der praktisch geübte Erzieher auch ohne mathematische Psychologie weiß; findet aber gerade darin eine Probe der Richtigkeit seiner Rechnungen. Mit dieser Probe ist es nun aber nicht weit her, denn da die Auffassung des Gegebenen in der Psychologie bei weitem nicht die hinlängliche Genauigkeit zuläßt, um auch nur von ferne zu wissen, ob dasselbe mit einer mathematischen Formel genau oder annähernd übereinstimme, oder ob gar nur vage Analogieen vorliegen, so könnte man in allen Fällen Dutzende ganz andrer Formeln aufstellen, und von ihnen mit gleichem Grade der Evidenz ihre Uebereinstimmung mit der Wirklichkeit darthun. — Das ganze Verhältnis der Formeln zu ihrer Deutung und Anwendung hat in methodischer Hinsicht eine frappante Aehnlichkeit mit der Deutung eines astrologischen Horoskops auf die (zukünftige oder vergangene) Lebensgeschichte einer Person. Hier haben wir auch auf der einen Seite streng wissenschaftlich (der Form nach) abgeleitete Constructionen, die eine Fülle von Beziehungen ergeben, auf der andern dagegen einen ungemein dehnbaren Stoff, der auf alle Fälle passend gemacht werden

*) Wir denken hiebei zunächst nur an die Unrichtigkeit der früheren, von den Naturforschern selbst total umgebildeten Atomistik; die heutige, welche sich bei den tüchtigsten Forschern selbst nur als eine zur Erklärung der Thatsachen unentbehrliche Vorstellungsweise giebt, ist in dieser Fassung unanfechtbar, zugleich aber unbeschadet der Dienste, welche sie in jedem Zustande leistet, der freiesten Fortbildung anheimgegeben.

kann, indem einzelne Momente der Lebensgeschichte bald als Hauptsache, bald als Nebensache betrachtet, bald mehr von ihrer Licht-, bald von der Schattenseite beleuchtet und so oder anders gruppirt werden. Wenn man bedenkt, wie selbst die Regeln der Chiromantie und der (von manchen für solider gehaltenen) Phrenologie denjenigen, welche die betreffenden Künste treiben, große heuristische Dienste leisten und ihre Befähigung zum treffenden praktischen Urtheil über Personen und deren Verhältnisse ungemein erhöhen, so wird man leicht annehmen können, daß wir auch dem Detail der mathematischen Psychologie noch einen gewißen (bei Herbart namentlich in den letzten Abschnitten der „Briefe" glücklich hervortretenden) heuristischen Einfluß zuschreiben, der aber freilich dem ungeheuren Apparat nicht entspricht und der andern, solideren Arten des psychologischen Studiums in gleichem oder höherem Grade eigenthümlich ist.

Wie sehr der Pädagoge einer Psychologie bedarf, welche versucht, die psychologischen Erscheinungen, statt sie bloß zu classifiziren und auf metaphysische Principien ihrer Möglichkeit zurückzuführen, in ihrer Entstehung und ihrem Verlauf zu begreifen, hat der Erfolg bewiesen, welchen neben Herbart eine Zeitlang auch Beneke in pädagogischen Kreisen gehabt hat. Dieser verlangte im Gegensatz zu Herbart eine physische und streng empirische Begründung der Psychologie, kann also in dieser Hinsicht als Vorläufer der weiter unten zu besprechenden „naturwissenschaftlichen Psychologie", wie sie Waitz u. a. neuerdings zur Geltung zu bringen suchten, betrachtet werden. Ueberweg bezeichnet Beneke's Lehre als einen Versuch, die große Förderung, welche der Herbartianismus dem genetischen Verständnis von Natur und Geist gewährt, ohne die Mängel desselben und mit Beseitigung der Fiction einer punctuellen Einfachheit der Seele festzuhalten und zu erweitern. Dabei unterliegt jedoch Beneke ganz jener Verkennung der wahren Natur der Empirie, welche den Philosophen, wenn sie eine empirische Wissenschaft machen wollen, so leicht begegnet. Seine sonderbaren „Urvermögen", die vier psychischen Grundprocesse u. s. w. sind denn auch heutzutage ziemlich vergessen; der Hauptgrundsatz aber, daß die Kräfte oder Vermögen der ausgebildeten Seele aus den „Spuren" der früher erregten psychischen Gebilde bestehen, ist nicht ganz spurlos an den psychologischen Vorstellungen weiterer Kreise vorübergegangen. Von Herbart sind dagegen eine ganze Reihe von Begriffen und Anschauungen auch über die Grenzen seines Systems hinausgedrungen: so z. B. die Annahme der „Vorstellungen" als der Elemente aller psychischen Vorgänge, die Lehre von einer „Schwelle des Bewußtseins", vom Sinken und Steigen der Vorstellungen im Bewußtsein, von der Reproduction, dem Gegensatz und dem Zusammenwirken verschiedner Vorstellungen, die einander heben und unterstützen oder bekämpfen und verdrängen. Eine durchgeführte Lehre von der Ideenassociation im Sinne der englischen Psychologen würde daher in Deutschland wahrscheinlich sich zum großen Theil Herbartscher Terminologie bedienen müßen, wenn sie auch von ganz andern Voraussetzungen ausgienge.

Indem wir nunmehr dazu übergehen, diejenigen Gebiete näher zu betrachten, aus denen sich sowohl die Anfänge einer wirklich empirischen Wissenschaft der Psychologie als auch zahlreiche direct nutzbare Kenntnisse und Methoden zur Erlangung fernerer Einsicht entnehmen lassen, treten wir aus dem engen Rahmen der Schulpsychologie und der psychologischen Lehrthätigkeit der Philosophen heraus und wenden uns denjenigen empirischen Wissenschaften zu, welche durch consequente Fortbildung ihres eignen Forschungsgebietes genöthigt wurden, auch das Gebiet der Psychologie zu berühren. Zunächst bietet sich uns hier die Medicin, welche nicht nur in der Seelenheilkunde, sondern namentlich auch in der Physiologie, speciell der Physiologie der Sinnesorgane und des Nervensystems, manche Probleme zu behandeln hat, bei welchen sich die psychische Seite von der physischen nicht trennen läßt. Bevor wir jedoch hier auf specielle Puncte eintreten, ist es am Platze, einige Bemerkungen über das Verhältnis des Physischen und des Psychischen in der menschlichen Natur und über die auf diesem Gebiete besonders oft angeregte Frage des Materialismus voranzuschicken. Wir werden uns dabei nicht weit in philosophische

Untersuchungen verlieren und uns auf das Nothwendigste beschränken, indem wir da, wo die meisten nur einen einzigen Ausweg oder gar keinen sehen, ein freies Feld für eine wahre Unendlichkeit verschiedner Standpuncte nachweisen, die alle sowohl den Bedingungen der empirischen Forschung, als auch den Anforderungen des höheren Geisteslebens gerecht werden und deren Schicksal nicht durch subjectives Raisonnement, sondern durch den objectiven Verlauf des großen geistigen Gährungsprocesses unsrer Zeit wird entschieden werden.

Wir haben keine andre Art, die Dinge — im weitesten Sinne des Wortes — zu begreifen, als diejenige nach Kategorien der Sinnlichkeit und des Verstandes; daher auch auf dem Gebiete der Psychologie selbst das Uebersinnliche, wie wir hinlänglich gesehen haben, sinnlich vorgestellt und bildlich veranschaulicht (in Wahrheit erst im Bilde begriffen) wird und diejenigen Theorieen am meisten Erfolg haben, welche, wie abstract und übersinnlich auch ihr begrifflicher Ausgangspunct sein mag, darin ausmünden, die psychischen Vorgänge nach Art sinnlicher Vorgänge aufzufassen und zu erklären. Schon von diesem Standpunct aus muß es sich ernsthaft fragen, ob nicht die einfachste und erfolgreichste Art der Versinnlichung des Geistigen diejenige ist, welche sich consequent an das gegebene Sinnliche anschließt, welche den Geist der Natur aus der geistigen Betrachtung der erscheinenden Natur und den Geist des Menschen aus der geistigen Betrachtung des erscheinenden Menschen, d. h. aus seiner lebendigen Leiblichkeit zu verstehen sucht.

Auf der andern Seite ist als ein vollkommen feststehender Punct zu betrachten, daß dasjenige, was wir für unsern eignen Körper halten*), gleich den Körpern andrer Personen und der gesammten körperlichen Welt „außer uns" nur ein Product unsrer Empfindungen und Vorstellungen ist und daß die Materie, welche wir als Substrat des erscheinenden Körperlichen voraussetzen, auf keinen Fall, selbst wenn sie objective Existenz hat, einen Bestandtheil der uns wirklich und unmittelbar gegebnen Welt bildet, die vielmehr ganz und gar eine Welt unsrer Empfindungen und Vorstellungen ist. Giebt es (objectiv und transcendent) Materie, so gehört sie zum Ding an sich, welches wir in keiner Weise direct erkennen und auf dessen Wesen wir Wahrscheinlichkeitsschlüsse aus dem Gegebenen immer auch nur nach Analogie des Gegebenen, also ohne Sicherheit gegen fundamentale Irrthümer machen können.**) Die Materie des Materialismus aber soll nicht ein Gegenstand der Speculation, sondern die wahre und einzige Substanz der unmittelbar gegebnen Erscheinungswelt sein, ist sonach sammt der auf diesen Begriff gebauten Weltanschauung auf jeden Fall eine Täuschung, unbeschadet des Werthes, welchen die materialistische und atomistische Vorstellungsweise für den Erfolg unsrer Forschungen über den Causalzusammenhang in der Erscheinungswelt haben kann. Gegeben ist uns auf alle Fälle nur Geistiges.

Ein dritter feststehender Punct ist die einfache Wahrheit, daß keine Art und Weise, sich das Gegebene vorzustellen und zu erklären, direct in die Natur desselben eingreifen

*) Ueber diesen höchst wichtigen Punct, der sich als Consequenz der Ansichten eines Des Cartes, Leibnitz, Berkeley, Kant, Herbart u. a. von selbst versteht und dennoch nicht von allen Anhängern dieser Philosopheme verstanden wird und der von den Naturforschern gewöhnlich übersehen wird, obwohl er sich mit Nothwendigkeit aus der Physiologie der Sinnesorgane ergiebt, vgl. meine Gesch. d. Mater. S. 484 ff.

**) Kant rechnete bekanntlich sogar die räumliche und zeitliche Natur der Erscheinungswelt ganz zu der Wirkung unsrer geistigen Organisation und sah das „Ding an sich" als weder räumlich noch zeitlich an, worüber jedoch auf alle Fälle keine Gewißheit bestehen kann. In seinem Streben, vom Begriff des Dinges an sich alle Zuthaten unserer Sinnlichkeit und unsres Verstandes zu entfernen übersah Kant jedoch, daß schon die Annahme des „Dinges an sich", d. h. der ganz unbekannten äußeren Ursache unseres Empfindens und Vorstellens, eine Anwendung der Kategorie der Causalität ist, daher wir uns hier auf alle Fälle im Kreise bewegen, wir mögen uns die Welt der wahren Objecte der Welt unserer Vorstellungen total unähnlich, oder (wie das z. B. Ueberweg thut) sehr ähnlich denken, oder einen Mittelweg einschlagen.

und sie umwandeln kann; auch nicht in die Natur des Geistes. Das höhere Geistesleben, welches man vielfach durch eine materialistische Erklärungsweise gefährdet glaubt, bleibt unverändert dasselbe, ob man es materialistisch oder idealistisch auffasse, und wo der Schein des Gegentheils in der Erfahrung vorliegt, ist der Zusammenhang von Ursache und Wirkung in der Regel der umgekehrte. Ein Geist, in welchem das Ideale erlahmt oder wenig entwickelt ist, wird sich eher als ein andrer die Dinge aus einem platten Mechanismus erklären, oder mit einem Mechanismus, dessen niemand bei der Erklärung der Dinge entrathen kann, *abschließen* und hinter der sinnlichen Erscheinung nichts weiteres suchen. Eine Zeit, in welcher der Sinn der Menschen sich vorwiegend auf Probleme der äußeren Natur und der materiellen Interessen richtet, wird eben deshalb geeignet sein, in gleicher Weise auch das gesammte menschliche Leben aufzufassen, während eine von großen Idealen durchdrungene und begeisterte Zeit auch bei Betrachtung der Probleme des Menschengeistes nicht in der Ergründung des Causalzusammenhangs (also des Mechanischen) stehen bleiben, sondern den Blick auf *die Form und den Stil der inneren Gebilde*, auf ihren *Werth* nach *idealem Maßstab*, auf ihre *sittliche Bedeutung* lenken wird. Eine *gewiße* rückwirkende Kraft der Ideenassociation, durch welche der Mensch infolge seiner Theorie allmählich auch ein verändertes Wesen annimmt, soll hier allerdings nicht völlig geleugnet werden, allein diese jedenfalls nur indirecte Wirkung kann stets durch die natürliche Fortentwicklung des geistigen Lebens aufgehoben werden, daher es sich in jedem Falle doch noch fragt, wo eigentlich der Fehler steckt.

Ein vierter fester Punct ist endlich der, daß selbst bei einer consequent durchgeführten materialistischen Anthropologie die beiden wichtigsten Puncte des großen Räthsels gänzlich unberührt bleiben würden: das Verhältnis der *direct empfundenen Empfindung* (der Empfindung als solcher) zu dem *äußerlich als Vorgang in der Materie angeschauten Empfindungsproceß**) und das Verhältnis der *Formen* und *Ideen* zu dem *Stoff*, in welchem sich dieselben ausprägen, oder, was im Grunde der gleiche Gegensatz ist, das Verhältnis des Qualitativen zum Quantitativen.**)

Hält man diese vier Puncte fest, so wird man leicht sehen, daß es sehr angezeigt, ja nothwendig sein kann, den ursachlichen Zusammenhang in den Functionen des belebten und beseelten Menschen *auf somatischem Wege* so weit als irgend möglich zu verfolgen, jede Einschaltung des Geistes als eines unberechenbaren und unbekannten Factors in den vorliegenden Erscheinungen so streng als möglich aus der empirischen Forschung fern zu halten, gleichwohl aber *das Ganze*, welches uns diese Forschung giebt, als eine durch die Organisation unsres Geistes bedingte Erscheinungsweise des objectiv angeschauten Geistigen zu betrachten und in unsrem unmittelbaren Geistesleben auch den in

*) Etwas ganz anderes ist natürlich das unten zu erwähnende Verhältnis der Empfindungsgröße zur Größe des äußeren Reizes. Das in Rede stehende Räthsel läge erst dann vor, wenn wir den äußeren Reiz bis ins Gehirn verfolgen, hier einen Mechanismus entdecken könnten, aus welchem sich das Weber'sche Gesetz erklärt und wenn wir sogar von einem bestimmten Processe im Gehirn sagen könnten: „*dies* ist die Empfindung"; d. h. der äußerlich angeschaute Empfindungsproceß, dessen Verhältnis zur Empfindung als solcher ein gleich großes Räthsel bliebe, wie zuvor.

**) Selbstverständlich ist dies Verhältnis nicht erschöpft, wenn irgendwo, wie z. B. bei Tönen, Farben u. s. w. eine konstante Verbindung einer quantitativen mit einer qualitativen Bestimmtheit entdeckt wird. Man denke sich z. B. die Theorie des Schönen auf Grund einer Proportionslehre, wie dies *Zeising* u. andere versucht haben, vollkommen durchgeführt, alsdann bleibt doch immer das Schöne als solches etwas total verschiedenes von der Proportion, durch die es verwirklicht ist. Aber selbst, wenn es gelingen sollte, zwischen einer solchen Proportionslehre und der Thätigkeit der Augenmuskeln beim Verfolgen einer schönen Linie einen festen Zusammenhang zu entdecken oder jede Empfindung des Schönen auf ein Zusammenwirken unendlich feiner Empfindungen, beziehungsweise Nervenfunktionen zurückzuführen, so würde der eigentliche Geist des Schönen wieder in *die Form und den Rhythmus der Zusammensetzung und des Verlaufs* dieser Empfindungen flüchten und selbst über diesem noch schweben, wie alles Qualitative über der ihm entsprechenden quantitativen Formbestimmtheit.

uns waltenden logischen und sittlichen Ideen und Normen **unmittelbar** zu folgen, wobei das Ergebnis der anthropologischen Forschung theils schlechthin dienend — als Hülfsmittel zur Verwirklichung unsrer Ideen in andern, — theils freilich auch mahnend, warnend, berichtigend und läuternd in unsern Gedankengang eingreifen wird, ohne das eigentlich leitende Princip desselben zu sein.

Ein richtiges Verständnis dieses Satzes ist für den gesammten praktischen Erfolg der Erziehung von fundamentaler Bedeutung, daher wir, obwohl noch nicht alles gesagt ist, was zur theoretischen Ergründung dienlich ist, schon gleich hier ein erläuterndes Beispiel einschalten wollen.

Wir nehmen, wie oben S. 591 f., den Fall eines kleinen Kindes, welches üble Laune kund giebt, die mit einem nicht klar im Bewußtsein des Kindes liegenden und daher auch von ihm nicht kund gegebenen physischen Bedürfnis zusammenhängt. Der Fall sei der, daß das Kind einer durch das Wachsthum bedingten Vermehrung seiner Nahrung bedarf, infolge dessen etwas vor der Zeit hungrig und erschöpft ist, kraft der Ideenassociation jedoch seine unangenehme Empfindungen an irgend ein versagtes Begehren, z. B. nach immer neuem Spielwerk, anknüpft. Nun wird die gewöhnliche Ammenweisheit, somatisch und ethisch zugleich fehlend, entweder neues Spielwerk herbeischaffen, oder, wenn das nicht geht, die Aufmerksamkeit des Kindes durch irgend einen Kunstgriff von dem Begehren abzulenken suchen. Ein strenger Erzieher, der aber über den Causalzusammenhang der vorliegenden Erscheinungen nicht weiter nachdenkt, wird das Kind ermahnen, warnen, strafen; er wird dadurch auch seine Fähigkeit der Entsagung und Selbstbeherrschung fördern, gleichzeitig aber auch (vom körperlichen Gedeihen des Kindes abgesehen) einen Keim finstrer Verschlossenheit und Verbitterung in ihm zurücklassen. Ein materialistischer Arzt würde vielleicht sofort „den Grund des Uebels" entdecken, das Kind in irgend einer Weise begütigen und ihm dann seine Nahrung reichen lassen, nebst Mahnung, ihm in Zukunft etwas reichlichere Portionen zu geben. Die Unarten des Kindes würden factisch vermindert, gleichwohl aber durch freundliche oder gänzlich gleichgültige Behandlung ungezügelter Begierde ein sittliches Uebel gepflegt, dessen Folgen bei andern Anläßen verstärkt wieder hervortreten würden. Statt dessen verlangen wir von einem allseitig gebildeten und über das Verhältnis des Ethischen zum Somatischen in der vorliegenden Erscheinung aufgeklärten Erzieher, daß er den ungezügelten Begierden mit allem Ernst entgegentrete, gleichzeitig für beschleunigte Herbeischaffung der Nahrung sorge, dieselbe aber nicht irgendwie als Begütigung, sondern als einfache Sache der gewöhnlichen Ordnung der Dinge behandle. Knüpfen wir nun an dies Beispiel noch eine weitere Bemerkung! Jeder gute Erzieher wird, namentlich bei kleineren Kindern, nach jeder Strafe den geistigen Rapport mit dem bestraften Kinde sorgfältig im Auge behalten und, ohne dem Recht der Strafe nachträglich etwas zu vergeben, auf Herstellung des vertraulichen Verhältnisses zwischen ihm und dem Kinde hinarbeiten. Bekanntlich geschieht dies am besten in Verbindung mit dem Versuch, auf den Fall, der zur Strafe veranlaßte, verallgemeinernd zurückzukommen und **nach** der Sühne für den concreten Fall an die bessere Einsicht und den guten Willen in Beziehung auf alle ähnlichen Fälle zu appelliren. Das Bedürfnis hiezu muß einem richtig gestimmten und ethisch gebildeten Erzieher auch dann innewohnen, wenn er niemals ernsthaft über die psychologische Seite seines Verkehrs mit den Kindern nachgedacht hat. Es muß aus dem Verlauf der sittlichen Ideen in ihm selbst schon ohne Reflexion über den Zusammenhang von Ursache und Wirkung in den Erscheinungen, mit welchen die Pädagogik zu thun hat, hervorgehen. Wie viele Fehler und Misgriffe können jedoch dabei vorkommen, wenn er **ausschließlich** seinem eignen Gefühle folgt, ohne den Verlauf der Gefühle im Kinde zu berücksichtigen! Im obigen Falle z. B. ist es durchaus nicht gleichgültig, ob der betreffende Versuch vor oder nach Verabreichung der Nahrung stattfindet und je nach Umständen (jedoch nur in den selteneren Fällen und wo es auf eine tiefere Wirkung abgesehen ist, das erstere) kann der erstere oder letztere Weg eingeschlagen werden; auf alle Fälle aber sollte dem Erzieher die Thatsache gegenwärtig sein,

daß mit der Aufnahme der Nahrung im Moment der gesammte Vorstellungsverlauf ein andrer wird: ein Factum, das man durch keinerlei Raisonnement gegen den Materialismus beseitigen kann und das der Erzieher wissen muß, ebenso gut, wie der Feldherr wissen muß, daß die Leistungen seiner Truppen in einem sehr wesentlichen (wenn auch niemals allein entscheidenden) Zusammenhang mit ihrer Verpflegung stehen.

Hiebei ist es durchaus nicht nöthig, daß die Thätigkeit des praktischen Erziehers solche Dinge ängstlich berechne, wodurch nur die ethische Wirkung einer frei aus seinem Innern entspringenden Reaction der sittlichen Idee gegen das erscheinende Häßliche und Unsittliche gelähmt werden würde. Um so mehr aber muß der Lehrer durch Nachdenken in ruhigen Augenblicken, durch Beobachtung und anthropologisches Studium sein Verständnis von Ursache und Wirkung im Thun und Treiben seiner Zöglinge zu fördern suchen. Die Frucht solcher Studien wird ihn unwillkürlich und ohne lähmende Reflexion im Moment einer rügenden, mahnenden oder anfeuernden und begeisternden Einwirkung auf das Gemüth seines Zöglings die Mittel richtiger wählen lassen und ihm zweckmäßigere Maßregeln zur Unterstützung und Förderung der beabsichtigten Wirkung an die Hand geben.

Hienach zeigt sich nun auch schon klar, daß die medicinischen Studien, wenn sie noch so sehr dazu führen mögen, in der Pädagogik die somatischen Einflüsse voranzustellen, in keinem Falle die Ideen selbst, nach welchen sich die ethische Einwirkung des Erziehers auf seinen Zögling richtet, umzustürzen oder zu lähmen vermögen. Ist doch in Beziehung auf den wichtigsten Punct dieses ganzen Gebietes, den Anspruch an den freien Willen und das Gefühl der Verantwortlichkeit, alles, was überhaupt etwa noch von Ursachen und Wirkungen in Beziehung auf die willkürlichen Handlungen des Menschen entdeckt werden mag, von vorn herein auf ein andres Feld verwiesen, sobald mit Kant die Idee der Willensfreiheit als solche direct aus dem Sittengesetz abgeleitet wird. („Du kannst, denn Du sollst"). Als Idee eines absoluten Könnens (unzertrennlich von der Unbedingtheit des Sittengesetzes) liegt sie unserm praktischen Handeln unverkümmert und unzerstörbar zu Grunde, was auch die Erfahrung auf dem Wege der äußeren Beobachtung über die Gesetze, denen unser Handeln unterworfen ist, lehren möge. Wenn uns nun aber wirklich Erfahrung und Studium lehren, daß wir, empirisch betrachtet, durchschnittlich dem freien Willen viel zu viel zumuthen, daß wir ungleich bessere Resultate erzielen, wenn wir das von uns gewünschte Verhalten nach Kräften durch Einrichtungen und Maßregeln fördern, die den Schüler unwillkürlich dahin bringen, wo wir ihn haben wollten, so kann damit ein ungemeiner Fortschritt erzielt werden, ohne daß der Willensfreiheit irgend etwas vergeben wird; denn der Anspruch an das Gewissen, an die vernünftige Selbstbeherrschung wird immer wieder seine Stelle finden und je mehr man die sittliche Kraft auf der einen Seite entlastet, desto mehr wird sie auf der andern Seite — bei der Unendlichkeit der Aufgabe — zu thun finden. — Wie viel hat z. B. die ältere Pädagogik gefehlt durch übertriebene Anforderungen an die willkürliche Aufmerksamkeit! Mit der erhöhten Anforderung an den Lehrer, daß er es verstehe, die unwillkürliche Aufmerksamkeit zu benutzen, werden unzählige Schläge erspart und ein guter Lehrer wird gleichwohl noch Gelegenheit genug finden, das willkürliche Aufmerken zu üben und dabei auf Stählung der Willenskraft hinzuarbeiten. Die sittliche Forderung als solche bleibt in beiden Fällen gleich absolut, während in beiden Fällen das empirische Können seine bestimmte Grenze hat. Eine zweckmäßigere Berücksichtigung der letzteren hebt die Wirkung der sittlichen Idee nicht auf, sondern stellt sie nur unter günstigere Verhältnisse.

Von diesem Standpunct aus wird man leicht begreifen, wie es kommen konnte und kommen mußte, daß die Erziehung in der neueren Zeit eine so große Reihe von Erfolgen demjenigen verdankt, was man, in Anwendung eines der Psychiatrie entlehnten Ausdrucks, die „somatische Methode" nennen könnte. Während man in früheren Zeiten

stundenlanges Stillsitzen auf schlechten Bänken ohne Lehne in Anspruch nahm, erklärt man das heutzutage aus physiologischen Gründen für Unsinn, man fordert bestimmte Ruhepausen, welche der Bewegung in freier Luft gewidmet sind; man sucht die Schulbänke auf Grund sorgfältiger anatomischer und physiologischer Studien möglichst rationell einzurichten. Man trifft diese und andre Maßregeln zum Theil — vielleicht zum größten Theil — „um des Körpers willen", d. h. zur Verhütung von Schiefheit, Krankheiten u. s. w., wie man besser für Luft und Licht in den Schulräumen zu sorgen anfängt, allein mit allen diesen Wirkungen, denen wir die Beförderung der Leibesübungen, Verbesserung der Kleidung u. s. w. zugesellen können, hat man zu gleicher Zeit einen andern Ton zwischen Lehrern und Schülern möglich gemacht. Daß dieser Ton in der Uebergangszeit vielfach zu weich und tändelnd wurde, läßt sich durchaus nicht leugnen, es ist aber allmählich gelungen, wieder größeren Ernst in die Erziehung zu bringen, die Anforderungen an strenge Selbstbeherrschung wieder zu steigern und das Geistige und Sittliche wieder in seine vollen Rechte einzusetzen, ohne daß man darüber irgend einen jener Fortschritte wieder aufgegeben hätte. So kann auch niemand einen verwerflichen Materialismus darin finden, wenn ein Familienvater findet, daß eine gewiße Gereiztheit, Aufregung und Zanksucht unter seinen Kindern zu Anfang der Wintermonate mit der Trockenheit der Luft im Familienzimmer zusammenhängt und wenn er diesem Uebelstande abhilft; vorausgesetzt, daß dabei die sittliche Idee, welche unter allen Umständen, auch wenn die Nerven unter einer schädlichen Affection stehen, Sanftmuth, Friedfertigkeit und Verträglichkeit fordert, in ihrem vollen Recht erhalten werde. Die somatische Behandlung eines psychischen Uebels führt hier, umgekehrt wie im obigen Falle, dann noch gleichzeitig zu einem besseren Schutz der Gesundheit.

Hier ergiebt sich nun freilich klar, daß die Berücksichtigung der somatischen Einflüße keineswegs eine bloße Sache der erweiterten Einsicht ist, sondern daß das Maß derselben sehr wesentlich durch das Bildungsideal, welches dem Erzieher vorschwebt, bedingt werden wird. Wie wir oben bemerkten, läßt der Nachweis einer durchgreifenden Causalität auf dem Gebiete des Seelenlebens nicht etwa nur einen einzigen Ausweg für die Freiheit des höheren Geisteslebens offen, sondern unendlich viele, und jeder derselben bedingt wieder ein besonderes Maß von Concessionen an die somatischen Bedingungen des Seelenlebens, allein die Kenntnis der letzteren ist für alle gleich unerläßlich, sobald sie überhaupt zu haben ist, da niemand, auch wenn er sich der besten Absichten bewußt ist, einen blinden Eingriff in das Leben der ihm anvertrauten Zöglinge verantworten kann, wo ihm die Mittel geboten sind, zu sehen. Eine Pädagogik, welche das innere Gemüthsleben ihrer Zöglinge gleichsam — so weit die Hand des Erziehers reicht — im Stil der gothischen Dome aufbauen möchte, wird bei gleicher Kenntnis der Seelenlehre mit allen ihren Hülfswissenschaften dem Körper ungleich weniger Concessionen machen, den glatten Weg der Beseitigung von Hindernissen oft absichtlich bei Seite lassen, das Gemüth gern durch Kämpfe und Krisen zum Siege führen und die im täglichen Leben nur selten erklingenden Saiten des Herzens mit den höchsten und tiefsten Tönen geistiger Erregung, ohne zu ängstliche Rücksicht auf das Gedeihen des Körpers wach rufen. Eine Pädagogik, welche statt dessen — um im Bilde zu bleiben — im lichtvollen, heiteren und dabei flacheren Stil moderner Säle und Hallen arbeitet, wird den umgekehrten Weg einschlagen, Krisen und Kämpfe, selbst wenn aus ihnen Sieg und Bereicherung des geistigen Lebens zu hoffen ist, nach Kräften vermeiden und die somatischen Einflüsse erleichternd berücksichtigen, soweit es immer möglich ist, ohne einem unerläßlichen sittlichen Princip ins Gesicht zu schlagen. Was wir hier am Bilde zweier Stilarten gezeigt haben, ist der Natur der Sache nach unendlich vielen Modificationen unterworfen, womit jedoch nicht etwa gesagt sein soll, daß sich der Erzieher, wie etwa der bildende Künstler, seinen Stil ganz nach subjectivem Belieben wählen dürfe. Insbesondere sollten alle ernsteren und tieferen Eindrücke in das Gemüthsleben nothwendig getragen sein von der allgemeinen Sitte und von dem objec-

tiven Leben des großen staatlichen und kirchlichen Gemeinwesens, in welches der Lehrer mit seinem Zögling hineingestellt ist. Ohne diesen Rückhalt ist die Wirkung zweifelhaft und die Verantwortlichkeit nicht zu ertragen. Es begreift sich nach diesem leicht, daß sich die Pädagogik in einer Zeit, die mannigfach nach neuen Formen und Gestaltungen des objectiven Gesammtlebens ringt, vorwiegend auf die Bahn einer farbloseren, mehr auf Fernhaltung des Schlechten, als auf specifische Gestaltung hinwirkenden Charakterbildung gedrängt sieht und daher auch dem körperlichen Wohlbefinden der Kinder Concessionen macht, die in Sparta, Rom und im deutschen Mittelalter schwerlich Billigung gefunden hätten. Die specifische Charakterbildung fällt dabei mehr dem Hause und dem Leben zu. Bei alledem darf man durchaus nicht glauben, daß wir etwa in der Berücksichtigung somatischer Einflüsse auf die geistige Entwicklung der Kinder schon in ein Extrem gerathen wären oder ein Maximum erreicht hätten, über welches sich ohne Verweichlichung des Geistes nicht hinausgehen ließe. Ohne Zweifel wird man mit fortschreitender Einsicht noch manchen Punct entdecken, in welchem die Kinder durch Nichtachtung ihrer körperlichen Bedürfnisse (die der Erwachsene nur zu oft brutal nach sich beurtheilt während sie grundverschieden sind!) gequält und gehemmt werden, ohne daß dabei für die Charakterbildung viel heraus käme.

Eine durchgeführte materialistische Psychologie existirt übrigens nicht, wenn man nicht etwa die Phrenologie als solche will gelten lassen, über deren geringen wissenschaftlichen Werth wir uns an andrer Stelle (vgl. d. Art. Phrenologie) ausgesprochen haben. Der Materialismus des Alterthums löste die Seele auf in eine Summe der feinsten und beweglichsten Atome, deren Zusammentreffen mit den von den Dingen ausgehenden und das Abbild derselben darstellenden Atomen das Erkennen ausmachte. Nach der Erneuerung des antiken Materialismus durch Gassendi unterlag der anthropologische Theil desselben sehr bald einer totalen Umbildung, da mit den Seelenatomen der Alten, die mehr oder weniger mit dem Athem, der Wärme im Blut u. s. w. identificirt wurden, nichts mehr anzufangen war. Nur den Gedanken hielt man fest, daß die Empfindung eine Art der Bewegung des Stoffes sein müße. So nahm Hobbes eine Uebertragung der Bewegungen der Körper auf die Luft, der Luft auf die Sinnesorgane an und glaubte, daß sich diese Bewegung von den Sinnesorganen nach dem Gehirn, von da zum Herzen und vom Herzen wieder rückwärts zum Gehirn fortpflanze. Erst diese letzte, rückläufige Bewegung hielt er für die Empfindung. — Inzwischen wurde die schon im Alterthum von Galen richtig erkannte Bedeutung des Gehirns und des Nervensystems von neueren Anatomen, zumal gegen Ende des 17. und in der 1. Hälfte des 18. Jahrhunderts (Willis, cerebri anatome, 1683, Dodart et Surgé 1688; später Boerhaave, Haller u. a.) genauer erforscht und damit festgestellt, daß in diesen Organen zunächst der Sitz aller psychischen Functionen zu suchen sei. Durch La Mettrie wurden die Ergebnisse dieser medicinischen Forschungen mit dem epikurischen Materialismus verschmolzen; seine ganze Psychologie beschränkte sich jedoch darauf, an einer Anzahl von Beispielen und Thatsachen die Abhängigkeit der geistigen Functionen von den körperlichen darzuthun. Die dem Denken als Substrat dienende materielle Bewegung dachte man sich damals unter dem Einfluß der Undulationstheorie der Physiker als eine vibrirende Bewegung einzelner Gehirnfasern und stellte sich meist in sehr plumper Weise jede einzelne Faser als Trägerin einer besonderen Empfindung oder gar einer Idee vor, die mit der Schwingung der betreffenden Faser bewußt werde und nach dem Aufhören der Schwingung wieder aus dem Bewußtsein verschwinde. Daneben herrschte im allgemeinen bei den Medicinern bis in die neueste Zeit hin durch den Einfluß der Schulpsychologie das Bestreben, die einzelnen „Geistesvermögen" zu localisiren und z. B. besondern Hirntheilen die Denkthätigkeit, andern die Gefühle und den Willen zuzuweisen. Noch jetzt halten zahlreiche Mediciner die vorderen Partieen des großen Gehirns für den Sitz des „Denkvermögens", das kleine Gehirn für den Sitz der Affecte u. s. w., ohne daß dafür irgend etwas spräche, als eine lockere und oberflächliche Verbindung ver-



einzelter Thatsachen*) mit überlieferten, auf ganz andrem Boden gewachsenen Vorurtheilen. Erst durch Rückwirkung solcher medicinischer Bestrebungen auf die Schulpsychologie wurde dann in dieser jene plumpe Vorstellung von den Seelenvermögen als besondern Organen des Geistes heimisch, welche wir oben mehrfach erwähnt haben. Die zähe Verfolgung dieses Weges zeigt um so deutlicher, wie gewaltig die überlieferten Anschauungen nachwirkten, als schon in den ersten Anfängen derartiger Untersuchungen fast überall einzelne Fälle beobachtet wurden, welche jeder derartigen Localisation schroff widersprachen. Die veränderte Wendung, welche Gall der Lehre von den Gehirnfunctionen geben wollte, war im Grunde nur eine noch ungleich rohere Localisation der Geistesvermögen, welcher denn auch die sonnenklarsten Thatsachen in zahlreichen Puncten unwiderleglich entgegentreten. Immerhin wurde die schon vorher sehr rege gewordene Thätigkeit für Untersuchung der Gehirn- und Nervenfunctionen seit Gall und Spurzheim noch bedeutend vermehrt, ohne daß man, wenigstens was die Beziehungen der einzelnen Gehirntheile zu den Geistesfunctionen anlangt, irgend nennenswerthe Resultate erzielt hätte. Merkwürdigerweise blieb man um so hartnäckiger dabei, der (die äußere Schicht bildenden) grauen Substanz des großen Gehirns die höheren Geistesfunctionen zuzuweisen, je mehr man Thatsachen entdeckte, welche diese Ansicht bei vorurtheilsfreier Betrachtung schwer hätten erschüttern müßen. Es giebt fast keinen Theil der Substanz des großen Gehirns, der nicht schon degenerirt gefunden wäre, ohne daß man im Leben des betreffenden Individuums Abwesenheit einzelner Geistesvermögen oder Störung besonderer geistiger Functionen beobachtet hätte und selbst die Lehre von der identischen, daher einander vertretenden Thätigkeit der beiden (rechts- und linksseitigen) Hälften des großen Gehirns reicht nicht aus, alle negativen Instanzen gegen jene Lehre zu beseitigen. Die graue Substanz des großen Hirns ist eine an sich unempfindliche Masse, welche ohne Störung wesentlicher geistiger Functionen eine bedeutende Beeinträchtigung erleiden kann, verhältnismäßig leicht wieder heilt und bei erheblicher Verminderung keine andern regelmäßigen und unfehlbaren Spuren ihrer gestörten Thätigkeit zurückläßt, als Lähmung, dumpfe Bleischwere in den Gliedern und Verzögerung — jedoch nicht Verwirrung — des Denkens und Redens mit schneller Ermüdung**). Alle specielleren und positiveren

*) Mehr Anspruch auf Beachtung haben diejenigen Theorieen dieser Art, welche sich nicht auf vereinzelte pathologische Beobachtungen und misdeutete Resultate von Vivisectionen stützen, sondern auf Untersuchungen der vergleichenden Anatomie und der Statistik von Hirn- und Schädelmessungen; doch laufen auch hier entscheidende Fehler mit unter. Vergl. meine Gesch. d. Material. S. 444—450.

**) Die Hirnanatomen bedienen sich einer specifischen, von allen Regeln der wissenschaftlichen Induction stark abweichenden Logik, aus welcher allein das hartnäckige Festhalten der überlieferten Localisations-Vorurtheile zu erklären ist. Die negative Instanz gilt ihnen gar nichts. Wenn in einer gewißen Procentzahl von Fällen Zusammentreffen einer Functionsstörung mit einem örtlichen Leiden constatirt ist, während in andern Fällen das Zusammentreffen notorisch fehlt, so ist nach der in andern empirischen Wissenschaften geltenden Logik die Idee eines directen Causalzusammenhangs ausgeschlossen, weil, wenn die von örtlichen Leiden betroffene Stelle wirklich der Ursprung der betreffenden Function wäre, die Zerstörung derselben in jedem Falle das Aufhören der betreffenden Function nach sich ziehen würde, während das Zusammentreffen in einer Anzahl von Fällen höchstens auf einen indirecten Zusammenhang deutet, d. h. auf eine dritte Ursache, von welcher einerseits die betreffende Function abhängig ist, während sie anderseits geeignet ist, in zahlreichen Fällen das in Rede stehende Organ mit zu afficiren. Reichlich neun Zehntel aller von Medicinern aufgestellten Theorieen und Erklärungen specieller Fälle würden nicht vorhanden sein, wenn man für gut gefunden hätte, die einfachsten und unabänderlichsten Regeln der Logik, wie sie in der Physik, der Chemie und auch in andern Theilen der Physiologie und Pathologie Anwendung finden, auch für das Gehirn gelten zu lassen. Die außerordentliche Feinheit und Schwierigkeit der betreffenden Untersuchungen und die große Möglichkeit des Irrthums entschuldigt das herrschende Verfahren nicht, da man sich leicht überzeugen kann, daß in der That auch die augenfälligsten und unbestrittensten Thatsachen als negative Instanzen gegen

Nachweise eines Zusammenhangs zwischen Gehirnthätigkeit und Geistesfunctionen beziehen sich bis jetzt nicht auf die graue Substanz der Großhirnhemisphären, sondern auf die an der Basis des Gehirns gelegenen Organe, in welchen man, zum Theil erst in den letzten Jahren, mit genügender Sicherheit die Centralstätten gewißer Functionen nachgewiesen hat. (So des Tastsinnes an einer Stelle in der Nähe der Seh- und Streifenhügel, der durch Gehör und Stimme — nicht aber durch Mimik, Schrift u. s. w. vermittelten Sprache in der Umgegend der Sylvi'schen Spalte. Der Entdecker der letzteren Centralstelle, Meynert, hat gleichzeitig eine Theorie aufgestellt, welche wieder das Feld der „Vorstellungen" in die Hirnrinde verlegt. Der empirisch begründete und der rein hypothetische Theil seiner Theorie sind aber leicht zu trennen und der letztere nicht frei von dem Lieblingsfehler der Gehirnforscher.) Der Umstand, welcher die Forscher immer wieder dazu treibt, die Rindensubstanz des großen Gehirns zum Sitz der höheren Geistesfunctionen des Denkens, Vorstellens u. s. w. zu machen, ist die unleugbare Thatsache, daß die vergleichende Anatomie sowohl wie die Beobachtung bei verschiedenen menschlichen Individuen, Stämmen und Racen uns zeigt, daß die höhere geistige Befähigung im allgemeinen mit einer stärkeren Entwicklung des Gehirns und der Gehirnwindungen (durch deren Vermehrung die Außenfläche und also die Verbreitung der Rindensubstanz erweitert wird) Hand in Hand geht. Dazu kommt der Umstand, daß man in den an der Basis des Gehirns gelegenen Organen zwar Beziehungen genug zur Sinnesthätigkeit, zu den Bewegungsimpulsen u. s. w. entdeckt, aber keine Beziehungen zum Urtheilen und Schließen, überhaupt zu den Leistungen, die man den höheren Seelenvermögen zuzuschreiben pflegt. Da nun das beim Menschen so mächtig ausgebildete, ihm augenfällig vor der ganzen Thierwelt den Vorzug verleihende große Gehirn so recht eigentlich für diese Functionen vacant bleibt, so kehrt man immer und immer wieder zu demselben zurück und vergißt die einfache und durchschlagende Thatsache, daß es keine Stelle der Hemisphären giebt, die nicht schon in durchaus guten und zuverläßigen Beobachtungen erkrankt und selbst zerstört gefunden wurde, ohne daß man irgend ein Fehlen bestimmter Vorstellungen, ein Fehlen einzelner Vermögen oder Störung des richtigen, dem erworbenen Charakter des Individuums entsprechenden Denkens, Fühlens und Wollens wargenommen hätte.

Man kann also auf dem betretenen Wege nicht weiter kommen und wird nicht eher zu größeren Erfolgen der Forschung oder mindestens zu einer klaren und haltbaren Vorstellung über das Verhältnis von Gehirn und Seele gelangen, bis man es aufgegeben hat, eine besondere Stelle für Functionen zu suchen, welche offenbar nicht neben der Thätigkeit der Empfindung und der Bewegungsimpulse ihren besonderen Platz haben, sondern deren ganzes Wesen in einer eigenthümlichen und höheren Gesetzen folgenden Combination derselben besteht, und zwar in einer Combination, in welcher das geistig Einfache von einer unendlichen Mannigfaltigkeit gleichzeitiger Thätigkeiten in den verschiedensten Theilen des Gehirns und Nervensystems getragen wird. So hat man z. B. längst bemerkt, daß unser Denken stets ein heimliches Reden ist und man kann sich leicht durch Selbstbeobachtung (mittelst des äußeren Sinnes, also zuverläßig!) überzeugen, daß namentlich die Zunge beständig von einzelnen Bewegungsimpulsen afficirt wird, welche den Buchstaben irgend eines gedachten Wortes entsprechen. Hieraus können wir schließen, daß jene Gegend des Gehirns, in welcher nach Meynert das Centralorgan der Lautsprache ist, beim Denken thätig ist. Statt nun den Gedanken gleichsam fertig aus einem andern Theile des Hirns kommen zu lassen, um hier das Sprachorgan in Bewegung zu setzen, ist es weit einfacher und erspart uns mindestens ein Räthsel, wenn es uns auch das letzte nicht löst, wenn wir die Erregung dieses Gehirn-

eine beliebte Theorie nicht anerkannt werden, so lange noch einige positive Anhaltspunkte da sind, welche — sobald man die Widerlegung ignorirt — die gemachte Annahme hinlänglich zu stützen scheinen.



theiles selbst als das physische Substrat des Denkens auffassen. Der gleiche Gedanke wird aber von Taubstummen mittelst der Geberdensprache gedacht, deren Centralherd in irgend einem andern Gehirntheil zu suchen ist, in welchem gesehene Sprachzeichen (wie dies auch beim Lesen und Schreiben geschieht) sich mit den mimischen Bewegungsimpulsen oder den zum Schreiben gehörigen combiniren. Warum soll nicht ein und derselbe Gedanke in verschiedenen Gehirntheilen gleichzeitig gebildet und auf sehr verschiedene Weise im Stoff der Empfindungen und Bewegungsimpulse ausgedrückt werden, wie ein und dieselbe Melodie von verschiedenen Instrumenten mit sehr verschiedenem Mechanismus, verschiedener Klangfarbe und verschiedener Tonfülle, aber dennoch ihrem Wesen nach als Melodie identisch, wiedergegeben werden kann? Auch zeigt das gleiche Bild, wie nun Urtheilen, Schließen und andre Geistesfunctionen ihrer eigentlichen geistigen Bedeutung nach selbst bei starker Erkrankung und theilweiser Zerstörung des Organs unter Umständen wohl erhalten sein können. Ein verstimmtes Clavier giebt keine richtige Melodie mehr, allein wenn statt dessen nur einzelne Saiten gesprungen, der Resonanzboden zerstört, die Mechanik schadhaft geworden, so kann immer noch eine richtige und zum mindesten eine erkennbare Melodie herauskommen. Die Schwierigkeit, daß auf diese Weise der Gedanke, der in unsrem Bewußtsein einheitlich ist, im Grunde mehrmals vorhanden ist, darf uns nicht schrecken. Auch eine Melodie — oder sagen wir lieber gleich ein Tongedanke — bleibt gleich einheitlich, ob er von einem einzigen Instrument oder von einem wohl geschulten Orchester gegeben wird. Die Kluft zwischen dem sinnlichen Bild, welches uns diese Vorstellungsweise giebt, und zwischen der inneren Warnehmung eines unmittelbar gedachten Gedankens bleibt gleich unausgefüllt, allein diese Kluft ist noch größer, wenn man sich die einzelnen Vorstellungen je in einer besonderen Hirnzelle isolirt denkt und nun nach der Einheit des Geistes fragt, in welchem alle diese Vorstellungen nach einander bewußt werden. Hier giebt es kein anderes Mittel zu einer gewißen Anschaulichkeit der Einheit der Seele zu gelangen, als die Versetzung derselben in einen mathematischen Punct, welchem von allen Seiten die physischen Eindrücke zuströmen. Man hat aber dann die Schwierigkeit der Verschmelzung des vielen zum einen nur zurückgeschoben und allem andern noch einen absoluten Widerspruch hinzugefügt, während die Annahme, daß der an sich unräumliche Gedanke im physischen Organismus von einer formal bestimmten, materiell mehr oder minder gleichgültigen Harmonie von Empfindungsvorgängen und Bewegungsimpulsen repräsentirt werde, keinen Widerspruch in sich schließt, sondern nur auf demjenigen Puncte der Anschaulichkeit ermangelt, wo unsrem Nachdenken überhaupt — mit Hegel zu reden — das Hören und Sehen vergeht.

Damit wir übrigens unsern pädagogischen Lesern nicht die Freude an hohen Stirnen und wohlgewölbten Köpfen verderben, sei nur kurz darauf hingewiesen, daß die oben eingeräumte Bedeutung des großen Gehirns für das höhere Geistesleben ganz wohl mit der Ansicht vereinbar ist, daß der eigentliche Ort des Denkens in den reich gegliederten Organen der Basis des Gehirns zu suchen sei. Wir haben jedoch hier nur die Möglichkeit eines solchen Sachverhalts zu zeigen; das Weitere fällt der zukünftigen Forschung anheim.

Je weniger sowohl in der Reihe der thierisch organisirten Wesen, als auch in den verschiedenen Zuständen, welche der Mensch durchlaufen kann, das höhere Geistesleben vorhanden oder entwickelt ist, desto deutlicher tritt der Proceß der Reflexbewegung hervor, welcher jetzt von vielen Physiologen — jedenfalls mit mehr Recht, als die sogenannte einfache Vorstellung — als das wahre Grundelement aller psychischen Thätigkeit betrachtet wird. Ein Reiz steigt durch einen Empfindungsnerven bis zu einem Centralpunct der Nerventhätigkeit empor und setzt sich hier alsbald in einen Bewegungsimpuls um, welcher im einfachsten Fall eine bloße Zuckung, in zusammengesetzteren schon eine mehr oder weniger zweckmäßige, jedenfalls aber als mechanisch bedingt zu denkende Bewegung hervorruft. Solche Reflexbewegungen sind das Nießen, Blinzeln, Verzerren der

Gesichtszüge auf einen unangenehmen Geschmack, Zusammenfahren eines in schmerzhafter Weise berührten Gliedes, Hinwenden des Auges nach einem Lichtschimmer, Schließen des Auges vor unangenehmem Licht u. s. w. — Man macht nun leicht die Bemerkung, daß bei der großen Masse von Reizen, welche beständig auf ein mit mehreren Sinnen begabtes Wesen eindringen, die Impulse zu Reflexbewegungen nothwendig sich theils combiniren, theils einander hemmen und durchkreuzen müßen; auch sieht man leicht ein, daß im Organismus viele Gruppen solcher Reflexbewegungen von vorn herein so combinirt sein können, daß ihre Gesammtwirkung, obwohl sie noch ohne Nachdenken zu Stande kommt, schon ziemlich complicirte Zweckthätigkeiten (wie z. B. das Saugen der neugebornen Thiere) hervorbringt. Bei alledem wird ein Wesen um so abhängiger von seiner Umgebung bleiben, je mehr es dem unmittelbaren Zusammenfluß der verschiedenen Reize zu combinirten Reflexthätigkeiten unterworfen bleibt, während zur Herstellung einer gewißen Freiheit vom momentanen Reiz unerläßlich ist, daß ein Theil der Wirkungen, welche durch die Empfindungsnerven in das Centralorgan eingehen, hier nicht sofort zur Auslösung der entsprechenden Bewegungsimpulse verwandt, sondern abgeleitet oder absorbirt werden kann, sowie daß umgekehrt Bewegungsimpulse auch spontan entstehen oder je nach Umständen abgeschwächt oder verstärkt werden können. Die betreffenden Kräfte können aber nicht vernichtet und aus dem Nichts hervorgerufen werden, oder durch einen «influxus physicus" direct aus dem Willen als solchem hervorgehn, sondern das die ganze Natur durchdringende Gesetz der Erhaltung der Kraft wird auch im Gehirn des Menschen und der Thiere sein Recht behaupten und die betreffenden Kräfte müßen daher irgendwo aufgenommen und erzeugt werden können. Denkt man sich nun das große Gehirn als den großen Regulator aller einstweilen zu hemmenden oder auf irgend eine Auslösung hin abzugebenden Kräfte, so wird man leicht einsehen, daß die Größe dieses Organes sehr wesentlich mit der Freiheit des betreffenden Wesens von seiner Umgebung zusammenhängen, daß es gewißermaßen als die physische Verwirklichung des Gedankens der Spontaneität und inneren Unabhängigkeit erscheinen und somit recht wohl die oberste Stelle im Organismus einnehmen kann, ob es gleich nicht der Sitz der Vorstellungen ist. Die Erhaltung aller Geistesfunctionen bei partieller Zerstörung der Hemisphären erklärt sich dann leicht und nicht minder der Umstand, daß zwar die Freiheit und das folgerichtige Denken und Handeln eines so verletzten Menschen nicht beeinträchtigt sind, daß er aber von jeder geistigen Anstrengung leichter ermüdet, weil nun ein Theil des Organs die Functionen versehen muß, denen bis dahin das Ganze diente.

Ungleich mehr Erfolg als die Durchforschung des Gehirns hat bis jetzt die Physiologie der **peripherischen** Theile des Nervensystems gehabt und auf diesem Gebiete, namentlich aber in der **Physiologie der Sinnesorgane** sind bisher auch die werthvollsten Beiträge zur Seelenlehre gewonnen worden, welche wir der Medicin überhaupt zu verdanken haben. Wir wollen die wichtigsten derselben hier kurz erwähnen.

Die von **Helmholtz** bewerkstelligte Messung der Geschwindigkeit, mit welcher sich die Nerventhätigkeit in den Empfindungs- und Bewegungsnerven fortpflanzt, könnte vielleicht trotz ihrer ungemeinen Wichtigkeit als ohne Beziehung zur Psychologie bei Seite gestellt werden, wenn sie uns nicht Anlaß gäbe, das überlieferte Vorurtheil von der Blitzesschnelle unsrer Gedanken in gegründeten Zweifel zu ziehen und eine große Zahl unsrer willkürlichen Handlungen unter einem neuen Gesichtspunct zu betrachten. Während sich die Elektricität im Kupferdrath mit einer Geschwindigkeit von 62,000 Meilen in der Secunde fortpflanzt, kann die Empfindungsleitung in demselben Zeitraum nur 61½ Meter zurücklegen, ist also an Geschwindigkeit nicht einmal der Fortpflanzung des Schalls, geschweige denn derjenigen des Lichtes oder der Elektricität zu vergleichen. Man hat allen Grund anzunehmen, daß die Bewegung der Leitung innerhalb des Gehirns eher langsamer als schneller von statten geht und da alles Denken an solche Leitungen geknüpft scheint, so wäre es hienach mit der Blitzesschnelle des Ge-

dankens vorbei. Wundt will sogar durch directes Experiment gefunden haben, daß der schnellste Gedanke im Mittel etwa 1/8 Secunde brauche. Die betreffenden Versuche, (vergl. Wundt, Vorlesungen I. S. 38 ff.) sind an Zuverläßigkeit mit denen von Helmholtz nicht zu vergleichen, immerhin aber von Interesse. Wenn jedoch Wundt ferner auch annimmt, daß wir niemals mehr als einen Gedanken gleichzeitig haben können, und daß die anscheinende Gleichzeitigkeit verschiedner Vorstellungen in unserm Geiste nur von einer sehr schnellen Aufeinanderfolge herrühre, so will es scheinen, als lasse sich diese doppelte Einschränkung der Leistungsfähigkeit unsres Denkvermögens denn doch mit den Thatsachen nicht mehr vereinigen. In der That ist der Satz von der Unmöglichkeit, gleichzeitig zwei bewußte Vorstellungen zu haben, nur dann richtig, wenn man einmal zusammengesetzte Vorstellungen mit sehr vielen Theilen als einheitlich gelten läßt und sodann den Satz auf solche Vorstellungen beschränkt, die man mit concentrirter Aufmerksamkeit festhält, also gleichsam unter den Brennpunct des Bewußtseins bringt. In letzterer Beziehung ist die Thatsache beachtenswerth, daß man nach vielfältigen Beobachtungen der Astronomen nicht gleichzeitig, z. B. einen Sterndurchgang hinter dem Fadenkreuz des Fernrohrs sehen und den Schlag eines Secundenpendels hören kann. Fällt beides der Zeit nach zusammen und ist die Aufmerksamkeit auf den Sterndurchgang gerichtet, so verschwindet der Pendelschlag für das Bewußtsein vollständig, oder, was noch auffallender erscheint, er wird verspätet wargenommen; achtet man auf den Pendelschlag, so scheint der Stern einen Sprung zu machen. Verhielte es sich mit allen Vorstellungen schlechthin ebenso, so müßte es z. B. unmöglich sein, im Moment einer Secunde ein Bild mit acht verschiedenen Einzelheiten so aufzufassen, daß man dieselben nachher mit geschlossenen Augen zählen könnte. Dies ist aber keineswegs unmöglich; nur das spätere Zählen (wobei man sich lediglich der Erinnerung bedient) nimmt längere Zeit in Anspruch.

Hier mögen denn auch jene merkwürdigen Seelenzustände ihre Erwähnung finden, in welchen man das Gefühl hat, eine ganze Reihe von Thatsachen seines vergangenen Lebens gleichsam räumlich neben einander ausgebreitet, wie mit einem Blick zu überschauen. Einer exacten Beobachtung sind solche Zustände schon deshalb nicht wohl zu unterwerfen, weil die merkwürdigsten derselben uns überraschen und wie ein Traum wieder verschwinden. Versucht man willkürlich ein solches Ueberschauen einer Reihe hervorzurufen, so kann man zwar eine demselben ähnliche Gesammtempfindung in sich hervorrufen, allein es fehlt derselben jene Frische und Anschaulichkeit, wie sie solchen Vorstellungen eigenthümlich ist, wenn sie uns unbewußt überraschen, und will man sich nachher von den Einzelnheiten Rechenschaft geben, so findet man deren doch nicht sonderlich viele zusammen. Ebenso ergeht es uns, wenn wir uns das Bild einer bekannten Landschaft, eines Zimmers mit seinem Inhalt u. s. w. im Nu mit allen Einzelnheiten vor die Seele rufen wollen. Wir können das Bewußtsein, daß uns dies gelungen sei, ziemlich leicht durch einen Versuch in uns erzeugen; wollen wir aber nachher diejenigen Einzelnheiten speciell aufzählen, welche uns ganz deutlich vorschwebten, so werden wir nicht so gar viele finden. Ein dunkles Gefühl statt der wirklichen Fülle von Einzelnheiten scheint dann die meisten Stellen des Bildes ausgefüllt zu haben, während wir doch vorher das Gefühl völliger Klarheit hatten. Dies mag daher kommen, daß wir auch bei unmittelbarer Warnehmung der Gegenstände, wo wir stets das Gefühl haben, als sähen wir sie ganz, in Wirklichkeit nur einzelne Puncte deutlich ins Auge fassen, an welche sich die Vorstellung des Ganzen anknüpft. Daher braucht auch das schnellste Auge und der schnellste Geist da, wo es wirklich auf specielle Auffassung der Einzelnheiten ankommt, eine nicht zu unterschätzende Zeit. Ein Schachspieler mag noch so schnell zu spielen im Stande sein; wenn ihm im Nu eine einigermaßen verwickelte Position vor Augen gestellt wird, muß er sich die Zeit nehmen, jede einzelne Figur erst anzusehn, bevor er nur irgend ein Urtheil hat. Das Feldherrngenie, welches „im Moment" von einem eben erreichten Hügel herab die Position einer Schlacht durchschaut, existirt nicht und in Wirklichkeit sind in solchen Fällen die ruhigen, fast phlegmatischen Naturen

meist am schnellsten orientirt; eben weil sie sich von vorn herein die Zeit nehmen, alles einzelne ordentlich anzusehen. Bei solcher Ruhe kann man in wenigen Secunden auch nach Wundt schon eine große Menge von Einzelnheiten warnehmen. Die gleiche Schnelligkeit des Phlegma's habe ich sehr häufig bei Feuersbrünsten beobachtet, wo, so lange es darauf ankommt sich zu orientiren, stets die Langsamsten am schnellsten am richtigen Fleck sind, während allerdings ein einzelnes hervorragendes Factum in feurigeren Personen eine schnellere Reaction hervorruft. „Eile mit Weile!" gilt also auch für das Sehen, Hören und Mittheilen; eine Wahrheit, die nicht ohne pädagogisches Interesse ist.

Erwähnen wir gleich hier, was auch mit mannigfachen weiter unten zu berührenden Erscheinungen zusammenhängt, daß der Zeitverlauf in unserm Bewußtsein überhaupt von dem objectiven Zeitverlauf, wie ihn eine wohlgeregelte Uhr angiebt, sehr verschieden ist und zwar keineswegs etwa nur infolge der bekannten Wirkungen der Unterhaltung und der Langeweile, sondern auch in sehr elementaren und ohne Zweifel unmittelbar durch unsre geistige Organisation bedingten Erscheinungen. So fand Vierordt (der Zeitsinn, Tübingen 1868), daß wir gewiße (kleinere) Zeitintervalle regelmäßig zu groß, andre (größere) regelmäßig zu klein schätzen. Eine der merkwürdigsten Thatsachen ist aber die, daß sich die Zeitfolge mancher Eindrücke in unserm Bewußtsein geradezu umkehrt. Hieher gehört die beglaubigte Erscheinung, daß der Arzt beim Aderlassen mittelst des Schnepper das Blut hervorquellen sieht, bevor er den Schnepper in die Haut fahren sieht. So soll auch der Schmied die Funken oft vom glühenden Eisen sprühen sehen, bevor nach seinem Bewußtsein der Hammer dasselbe erreicht hat. Mir selbst ist es eine sehr bekannte Erscheinung, daß nach einem plötzlichen Knall sich das Gefühl einstellt, als habe man den Knall einen Augenblick voraus gewußt, gleichsam das Bewußtsein, daß ein Knall stattgefunden, einen Moment früher gehabt, ehe der Schall das Ohr traf. Ein Lehrer, welchem eine Schultafel auf den Kopf fiel, erklärte mir, er habe den Sturz der Tafel einen Augenblick vorher deutlich gewußt, was vermuthlich auf die gleiche Umkehrung der Zeitfolge im Bewußtsein zurückzuführen ist. — Bekannt ist die Thatsache, daß ein ausführlicher Traum oft mit einem, anscheinend folgerecht in die Erzählung verwobenen Schuß endigt, bei welchem man erwacht und welcher in einem wirklichen Sinneseindruck (Fallen eines Gegenstandes, Knall reißender Möbel u. s. w.) seine Veranlassung hatte. Hier muß die ganze Fülle von Ereignissen, welche der Traum als Vorbereitung auf den erfolgenden Schuß voranschickt, erst nach demselben im Bewußtsein aufgetaucht sein und sich für die Erinnerung im Verlauf weniger Secunden nicht nur gebildet, sondern auch in eine natürliche Folge geordnet haben. Hiebei mag erwähnt sein, daß mir ein berühmter Physiologe als seine übrigens nicht als Resultat strenger Forschung zu betrachtende Meinung mittheilte, er vermuthe, daß überhaupt die meisten Träume, an welche wir uns erinnern, erst im Moment des Erwachens entstehen, indem der Geist eine gleichsam erstarrte, dem Zustande des Gehirns im Moment des Erwachens entsprechende Vorstellungsgruppe, die also an und für sich gleichzeitig gegeben wäre, in eine Zeitfolge ordne und als Erinnerung auffasse, was allerdings die bunte Vereinigung von Widersprüchen im Traume sehr gut erklären würde. Personen, welche man im Schlafe reden hört und welche ruhig weiter schlafen, erinnern sich in der Regel an diese Träume nicht.

Da die Bewegungsleitung vom Gehirn zu den Muskeln nicht schneller vor sich geht, als die Leitung der Empfindung zum Gehirn, so mußte die Frage entstehen, ob diese Schnelligkeit auch bei den schnellsten Bewegungen, welche der Mensch auszuführen hat, zumal bei einer sehr schnellen Folge complicirter Bewegungen, wie z. B. bei einem Clavierspieler, Ballettänzer oder auch beim schnellen Sprechen, zur Erklärung der wirklichen Leistung ausreiche. Die Berechnung ergiebt auch für die schnellsten überhaupt vorkommenden Bewegungen, was den Nervenstrom vom Gehirn zu den Muskeln betrifft, durchaus keine Schwierigkeit, dagegen ist allerdings nicht daran zu denken, daß in einem

solchen Falle die einzelnen Bewegungen im Bewußtsein zuerst alle gedacht und gewollt würden. Auch ist nicht zu bezweifeln, daß eine große Zahl der erforderlichen Impulse zur Muskelcontraction gleichzeitig abgegeben werden kann, während im Bewußtsein nur die allgemeine Idee der gewollten Bewegung herrscht. Eine große Anzahl der sogenannten willkürlichen Bewegungen also, welche ihren Impuls vom Centralorgan aus erhalten, wird im einzelnen nicht gewollt und gedacht, sondern nur im Gedanken an das Gesammtresultat aller einzelnen Bewegungsimpulse mit umfaßt. Wenn man bedenkt, welche Menge von Muskeln — die alle der Willkür unterworfen sind — jedesmal in bestimmtester Weise mehr oder weniger in Spannung versetzt und wieder nachgelassen werden muß, um nur eine gewöhnliche Gangbewegung zu Stande zu bringen, ja um den Körper bei ruhigem aufrechtem Stehen im Gleichgewicht zu halten, so wird man leicht sehen, daß unsre allereinfachsten Verrichtungen ein die Kräfte des einzelnen Individuums weit übersteigendes Studium fordern würden, wenn die einzelnen Bewegungsimpulse mit Bewußtsein so zusammengesetzt werden sollten, daß sich die gewollte Körperbewegung daraus ergäbe. Da aber auf der andern Seite der Wille auch nicht, wie es dem rohen natürlichen Bewußtsein vorkommt, unmittelbar bewegend in Arme und Beine fährt, sondern alles nach den genauesten mathematischen Gesetzen durch die Zusammenwirkung von Knochen und Sehnen, Gelenkflächen und Bändern, Muskeln und Nerven erfolgen muß, so ist ganz klar, daß diese Zusammenordnung der zweckmäßigen Bewegungsimpulse nach einem ähnlichen Princip, wie die Zusammenordnung der Reflexbewegungen in den ursprünglichsten instinctiven Thätigkeiten durch einen Mechanismus erfolgen muß, zu welchem der Wille, gleichsam wie der Maschinist in die Maschine, nur an einem einzigen Puncte eingreift. Dieser Mechanismus unterscheidet sich jedoch von dem der Reflexbewegungen dadurch, daß er erst erworben werden muß, während jener angeboren ist. Hiebei ergiebt sich denn leicht aus der Vergleichung des Säuglings mit einem eben geborenen Thiere, daß letzteres für zahlreiche Verrichtungen den Mechanismus der Muskelimpulse fertig mit auf die Welt bringt, den das neugeborne Kind sich erst erwerben muß. Dieser anscheinende Nachtheil des letzteren entspricht seiner größeren Freiheit und seiner Anlage zu einer höheren Entwicklung des Selbstbewußtseins. Je mehr ein Thier während seinem Leben erst erwerben muß, um das Ziel seiner vollen Entfaltung zu erreichen, desto höher steht es auf der Stufe der Wesen; je fertiger es auf die Welt kommt, desto mehr ist alles Reflexbewegung. Wenn man gewiße Fertigkeiten der Wilden gegenüber der anfänglichen Unbehülflichkeit des Culturmenschen beobachtet, könnte man glauben, auch darin die höhere, mehr dem Bewußtsein, der Erlernung und Uebung zuweisende Anlage des letzteren zu erkennen. Bekanntlich können auch Anlagen, in diesem Falle anscheinend negative, erworben sein, d. h. von den Vätern erworben und als Naturanlage weiter vererbt. Daß daneben der Culturmensch in andrer Beziehung wieder positive Anlagen mit auf die Welt bringt, welche beim Wilden mangelhafter entwickelt sind, widerspricht dem gar nicht, denn diese Anlagen sind regelmäßig Anlagen zum Lernen, nicht zur leichten, instinctmäßigen Erlangung von Fertigkeiten. — Der Erzieher wird nicht verkennen, wie dieser Sachverhalt schon durch die hohe Stellung, welche er der Erziehung anweist, von Interesse ist; findet man aber nicht auch im Verkehr mit der Jugend Naturen, welche gewißermaßen ihre höhere Begabung gerade durch ihre natürliche Ungeschicklichkeit verrathen? welche alles erst lernen müßen und lernen wollen, was scheinbar glücklicher organisirte Kameraden auf den ersten Schlag heraus haben, welche dafür dann aber auch eine Nachhaltigkeit und Fruchtbarkeit dieses mühsamen und bewußten Erlernens entwickeln, die schließlich alles weit hinter sich läßt?

Ein andres, für die Pädagogik höchst wichtiges Lernen, das sich uns bei Anlaß der Bewegungsimpulse darbietet, ist die Ueberwindung der unwillkürlichen Mitbewegungen. Wer kennt nicht jenes ungeschickte Gesichterschneiden bei körperlichen Anstrengungen, welches Seiltänzer und Kunstreiter auf einfachstem Wege durch ihr stereotypes Lächeln zu überwinden suchen? Welcher Turnlehrer hat nicht gegen krampfhaftes Zusammenziehen von Gliedern

zu kämpfen, welche während der auszuführenden Bewegung ruhig gestreckt sein sollten? Welcher Tanzlehrer hätte nicht unruhige Bewegungen des Oberkörpers, welcher Fechtlehrer nicht häßliche Manöver des linken Armes bei Anfängern zu tadeln? Auch beim Lesen und Schreiben findet man oft solche Mitbewegungen (beim schnellen Schreiben z. B. eine schiefe Haltung des Kopfes; beim lauten Lesen der Anfänger Keuchen und Blasen u. s. w.). Die Ursache dieser Mitbewegungen wird gewöhnlich darin gesucht, daß der Willensimpuls im Gehirn, welcher durch den Gedanken an die gewollte Bewegung erweckt wird, gleichsam über seine Sphäre hinausgreift, so daß erst ebenfalls durch den bewußten Willen dem dadurch hervorgerufenen Impuls eine Hemmung entgegengesetzt werden muß, bis dann durch Uebung eine präcisere Combination der gewollten Bewegungen zur andern Natur wird. Es mag aber auch die Ideenassociation mitwirken, wie es z. B. wohl jedenfalls in den bildsamen und berechtigten Mitbewegungen der Gesticulationen beim Reden der Fall ist. Auch das häßliche Nägelkauen bei angestrengtem Nachdenken oder bei Verlegenheit scheint dem Princip nach hieher zu gehören.

Der erste und allgemeinste Satz der gesammten Physiologie der Sinnesorgane ist zugleich ein Fundamentalsatz der Psychologie, wie der Philosophie überhaupt, der Satz, daß die von uns wargenommenen Qualitäten nicht den Dingen angehören, sondern unsrer eignen Organisation. Der Klang als solcher ist keine Eigenschaft der schwingenden Saite; die Farbe keine Eigenschaft der schwingenden Aethertheilchen; Geruch und Geschmack sind nicht in den Stoffen, welche wir riechen und schmecken, sondern diese Empfindungen entstehen in unserm Organismus, sei es nun, daß man sie nach der Lehre der „specifischen Energieen" durch den leitenden Nerv entstehen lasse, oder in dem Centraltheile des Gehirns oder endlich erst in der Seele, welcher auch vom Gehirn nur veranlassende Schwingungen oder Bewegungen irgend welcher Art zugeleitet würden. Gehen wir von dem Grundsatz aus, daß das Gesetz der Erhaltung der Kraft auch für das Innere des menschlichen Organismus und für alle in denselben ein- und von ihm ausgehenden Kräfte gelten muß, so werden wir wieder auf die Anschauung zurückgeführt, daß das Gehirn weder ganz noch in irgend einem Theile die Seele sein kann, denn das Gesetz der Erhaltung der Kraft fordert, daß überall auch im Gehirn nur quantitativ bestimmte Kräfte walten; ebenso wenig aber werden wir die Seele von diesen Kräften in äußerlicher und sinnlicher Vorstellungsweise trennen können, denn alsdann entstände immer wieder das Problem, daß sich beim Uebergang in dieselbe eine meßbare materielle Summe von Bewegungen nicht in andre Bewegungen oder Spannkräfte, sondern in eine einfache Qualität umsetzen müßte, sowie umgekehrt z. B. aus der einfachen Qualität einer empfundenen Farbe oder eines gehörten Klanges eine meßbare Quantität von Bewegungen hervorspringen müßte. Es scheint sowohl der Consequenz der Natur, als auch derjenigen des Geistes besser zu entsprechen, in anderer Weise zu trennen; so nämlich, daß, vom Standpunct des Geistes aus betrachtet, die gesammte Erscheinung jener materiellen Kräfte, Vibrationen u. s. w. nur das Spiegelbild des wahrhaft Geistigen im endlichen Verstande ist, vom Standpunct der Empirie aus jedoch die im Geist empfundene Qualität als verbunden erachtet wird mit der Form (Harmonie) gewißer dem Empfindungsact entsprechender Bewegungen und Spannungen, als deren Sitz wir dann die Centralorgane an der Basis des Gehirns ansehen. Hier möchte nun eingewandt werden, wenn man die Empfindungen als solche sich nur für unsern zerlegenden Verstand repräsentirt denke durch Schwingungszahlen oder irgend eine Harmonie von lebendigen oder Spannkräften, so könnte man ebenso gut das gleiche Princip auch in die Dinge versetzen und annehmen, daß das wahre Wesen der schwingenden Saite auch der Klang sei u. s. w. Man käme dann auf eine ähnliche Ansicht, wie diejenige, mit welcher Czolbe bisher ziemlich allein steht, wonach die ganze Natur von sinnlichen Qualitäten erfüllt wäre, welche, getragen von den ihnen entsprechenden materiellen Bewegungen, in den menschlichen Organismus und schließlich in das Bewußtsein eingehen; allein abgesehen davon, daß wir uns überhaupt die einfachen Qua-



litäten nicht anders denken können, als in einem geistigen Subject, so werden auf alle Fälle die Bewegungsformen beim Uebergang von der äußeren Natur in unsre Nerven so total verändert, daß wir keinerlei Grund mehr haben, sie für Repräsentanten der gleichen Qualitäten zu halten, wie derjenigen, welche wir in uns vorfinden. Zuzugeben ist nur, daß die Consequenz unsrer Auffassung fordert, daß auch dem Quantitativen in der äußeren Natur ein übrigens unbekanntes und unerkennbares Qualitatives zu Grunde liege, dessen Spiegelbild in unserm Verstande und dessen einzige faßbare Spur überhaupt jene von uns berechneten Schwingungen materieller Körperchen sind.

Bemerkenswerth ist ferner die Thatsache, daß man neuerdings einer bestimmten Beziehung zwischen der Geschwindigkeit der Leitung in den Nerven und dem Verschmelzen gesonderter Warnehmungen in eine einheitliche auf der Spur ist. Preyer (die Grenzen des Empfindungsvermögens und des Willens, Bonn 1868) nimmt an, daß die Bewegungsnerven im Stande sind, etwa 30 verschiedene Impulse in der Secunde in einen Muskel zu senden; werden dieselben häufiger, so tritt statt der besondern Zuckungen der Tetanus, ein Zustand continuirlicher Spannung ein. Nun will Preyer durch eine Reihe von Versuchen gezeigt haben, daß für die Empfindungsnerven eine ähnliche Grenze der Leitungsfähigkeit mit Verschmelzung jenseits derselben bestehe, wie für die Bewegungsnerven. Die einzelnen Stöße auf das Tastorgan verwandeln sich in eine Schmerzempfindung, die einzelnen Schallstöße in einen dauernden Klang, die einzelnen Lichteindrücke in eine andauernde Lichtempfindung. Gestützt auf seine werthvollen, wenn auch noch nicht streng beweisenden Experimente wagt dann Preyer die Annahme, daß die Ganglienzellen im Centralorgan bei mehr als 30maliger Reizung in einer Secunde in einen Zustand dauernder Erregung gerathen, der „dem Muskeltetanus vergleichbar“ ist. „Dieser Tetanus der Ganglienzellen hat stets eine continuirliche Empfindung zur Folge; wir dürfen vielleicht sagen, ist die continuirliche Empfindung selbst.“ Hiebei ist nur zu bemerken, daß jener constante Spannungszustand des Muskels eben doch naturwissenschaftlich betrachtet nur eine Veränderung der Bewegungsform und der Spannungskräfte der Moleküle ist, womit, sofern ein ähnlicher Tetanus „die Empfindung selbst sein“ soll, die öfter erwähnte Kluft unausgefüllt bleibt. Trotzdem kann der medicinische Forscher hier insofern Recht haben, als hinter einem solchen „Tetanus“ der Centralganglien nicht etwa noch eine fernere physikalische Leitung oder Umsetzung der Kräfte auf dem Wege der Empfindung zu suchen, sondern diese hier nachgewiesene wirklich die letzte sein könnte, so daß die weitern Umsetzungen der Kraft schon nicht mehr der Empfindung, sondern dem, was auf die Empfindung folgt, als physisches Gegenbild entsprechen würden.

Die relative Subjectivität*) der menschlichen Auffassung der Außenwelt spricht sich schon in den äußeren, rein physikalisch wirkenden und der Nerventhätigkeit vorarbeitenden Apparaten der Sinnesorgane aus, welche gleichsam materiell construirte Abstractionsthätigkeit vorstellen und als Sonderapparate der Warnehmung bezeichnet werden können. Schon in der Zahl dieser Apparate und ihrer Beziehung zur Mannigfaltigkeit der Vorgänge in der Natur spricht sich die Tendenz der Sonderung aus. Bekannt ist das oft wiederholte Beispiel von Dove, welcher annimmt, daß in einem dunkeln Zimmer unbemerkt ein Stab hin und herschwingt und dabei in schnellere und schnellere Bewegung geräth. Erst wenn diese Bewegung eine bestimmte Schnelligkeit erreicht hat, erzeugt sie einen tiefen Ton, welcher dann die ganze Scala der Töne durchläuft und mit dem höchsten, den unser Ohr vernehmen kann, verschwindet. Dann kommt bei zunehmender Schnelligkeit der Vibrationen eine ungeheure Kluft des Schweigens, bis endlich die der

*) Wir verstehen darunter einen Grad der Subjectivität, welcher dem einzelnen Individuum und seinen zufälligen Verstimmungen gegenüber noch als objectiv gelten kann, gleichwohl aber in Beziehung zu der Außenwelt, wie sie an sich, unabhängig von ihrer Erscheinung in menschlichen Sinnesorganen ist, eine Subjectivität der Gattung bleibt.

Schwingungsgeschwindigkeit entsprechende Wärme sich fühlbar macht; weiterhin folgt das Licht, welches die Scala der Farben vom Roth bis zum Violett durchläuft, um jenseit derselben wieder für unsre Warnehmung zu verschwinden, während doch die Schnelligkeit der Vibrationen und die lebende Kraft der auf uns einstürmenden Luft- und Aethertheilchen noch immer zunehmen. Dies Bild dient uns, um zu zeigen, wie aus einer unendlichen Summe von möglichen Bewegungen unsre Sinnesorgane nur bestimmte Gruppen herausgreifen und ihre Wirkung für das Bewußtsein vorbereiten. Wenn auch diese Bewegungen nicht alle gleichmäßig in der Außenwelt wirklich vorhanden sind, so wissen wir doch ganz sicher aus den directen Wirkungen, daß es deren giebt, wie z. B. die an ihrer chemischen Wirkung noch erkennbaren ultravioletten Strahlen eines für uns nicht leuchtenden Lichtes. Auch giebt es ganze Gebiete von Kräften, wie z. B. Magnetismus und Elektricität, für deren indirecte Wirkungen auf unsern Organismus uns jeder Sinn versagt ist, die wir nur aus den sie begleitenden Erscheinungen andrer Art (Wärme, Licht, mechanische Leistung u. s. w.) erkennen. — Die gleiche Thätigkeit des **Herausgreifens** einzelner Seiten der unendlichen Wirklichkeit, welche sich schon in der Zahl und allgemeinen Beschaffenheit unsrer Sinnesorgane kund giebt, setzt sich in der speciellen Construction derselben fort. Der Apparat der Schnecke im Ohr ist ganz darauf eingerichtet, durch Zuführung eines gesonderten und in feiner Absonderung verstärkten Tones an das empfindende Nervenende aus der verworrenen Summe aller überhaupt möglichen Schwingungen eine Auswahl zu treffen. Er vermag sogar eine zusammengesetzte Schwingungsform zu zerlegen und die einzelnen, den einfachen Schwingungen entsprechenden Töne gleichzeitig zur Empfindung zu bringen. Der Apparat des Auges ist ganz darauf eingerichtet, die von einem bestimmten Punct der Außenwelt herrührenden Strahlen wieder auf einen bestimmten Punct der Netzhaut zu concentriren; jeder störende, in diesen Plan nicht passende Strahl wird dagegen gedämpft und abgewiesen.

Sehen wir schon in diesen äußeren Einrichtungen den hohen Grad von Subjectivität, welcher unsrer Auffassung der Außenwelt eigen ist und der gleichsam ganz dazu angethan ist, aus der allgemeinen Welt, wie sie für sich besteht, eine **besondere Welt** für den Menschen herauszuschälen und mittelst der Sinnesorgane gleichsam zu schaffen, so steigert sich dies subjective Element noch bedeutend bei näherer Untersuchung des Einzelnen. Allgemein bekannt sind in dieser Beziehung die Erscheinungen des **Contrastes**. Die Hand, welche in laues Wasser getaucht wird, empfindet dasselbe warm, wenn sie vorher einer kälteren, dagegen kalt, wenn sie einer wärmeren Temperatur ausgesetzt war. Neben einer grellen Farbe erscheint benachbartes Weiß in der Complementärfarbe. Durch die classischen Untersuchungen von **Brücke** (Verhandl. der k. öſtr. Akad. der Wissensch. v. 3. Oct. 1850) ist nachgewiesen worden, daß der Ursprung der „subjectiven Farben" in drei verschiedenen Principien zu suchen ist: Abstumpfung der Netzhaut für gewiße Farben, welche stark auf dieselbe gewirkt haben, secundäre Erregungszustände der Netzhaut und endlich durch die Contrastwirkung im engeren Sinne des Wortes, d. h. durch Einwirkung einer Farbe auf unser **Urtheil** über eine andere. Die an sich sehr berechtigte Tendenz der neueren Naturforschung, die in physischem Sinne näher liegende Erklärungsweise der entfernteren vorzuziehen, hat dazu geführt, daß vorzugsweise die beiden ersteren Erklärungsarten — die übrigens auch dazu dienen, die Veränderlichkeit der Erscheinungswelt durch unsere Organisation klar zu machen — angebaut wurden, bis Brücke nachwies, daß es auch Fälle giebt, die nicht anders als unter Zuziehung des dritten Princips erklärt werden können. Der schlagendste Fall ist folgender: Man betrachtet, während von der Seite her röthliches Licht in das Auge fällt, mit diesem Auge eine weiße Wand (so bei Brücke; ein vorgehaltenes Blatt weißen Papieres thut mir, selbst ohne völlige Verdunkelung des Zimmers, dieselben Dienste), so wird dieselbe grünlich erscheinen. Die Netzhaut ist durch das stärkere seitwärts einfallende rothe Licht gegen die rothen Strahlen im Weiß der Wand abgestumpft; obwohl nun dieselben durch andere, stärkere rothe Strahlen im

vollen Maß der Abstumpfung und darüber hinaus ersetzt werden, so daß ungeachtet der Abstumpfung noch ein Uebermaß rother Strahlen zur Perception kommen sollte, wird in der weißen Wand als solcher ein relativer Mangel rother Strahlen entdeckt und daher dieselbe als grün beurtheilt. Noch schlagender ist folgende Erweiterung dieses Experimentes: Wenn man das röthlich bestrahlte Auge plötzlich schließt und das vorgehaltene weiße Blatt nun mit dem andern, bisher gänzlich ruhenden Auge betrachtet, so erscheint dasselbe in einem sehr lebhaften röthlichen Licht, welches, wie man sich leicht überzeugen kann, nicht etwa durch die Lichtquelle, sondern lediglich durch den Contrast gegen die mit dem andern Auge wargenommene grünliche Färbung hervorgerufen wird. Ohne Zweifel hieher gehörig ist folgende von mir gemachte seltsame Beobachtung: Als ich einst einen ganzen Tag hindurch bis in die Abenddämmerung (bei der Correctur und Censur von Abiturientenaufsätzen) viel mit rother Tinte geschrieben hatte und alsdann durch einen Zufall unvermuthet veranlaßt wurde, einige Worte mit schwarzer Tinte zu schreiben, erschienen mir die ersten Striche meiner Feder, etwa 2 bis 3 Buchstaben, in lebhaftem Grün. Die Erscheinung war ungemein deutlich, verschwand aber beim dritten bis vierten Buchstaben spurlos.

Das **Muskelgefühl** der Augenmuskeln kann in manchen Experimenten einer so starken Contrastwirkung ausgesetzt werden, daß man ruhende Körper sich bewegen*) und mit starren Linien gezeichnete Figuren sich sprungweise ausdehnen oder zusammenziehen sieht. Auf die Wirkung des Muskelgefühls, besonders der Augenmuskeln, hat **Delboeuf** (Note sur certaines illusions d'optique, im. Bulletin de l'Acad. royale de Belgique XIX., No. 2) eine Reihe höchst überraschender optischer Illusionen zurückgeführt, auf welche zuerst von **Zöllner** und besonders von **Kundt** (vergl. Poggendorfs Annalen, Bd. CX. und CXX) die Aufmerksamkeit gelenkt hat. Da sieht man parallele Linien, welche von schrägen, zwischen den Parallelen in spitzem Winkel zusammenlaufenden Linien gekreuzt werden, mit größter Deutlichkeit nach der Seite der Winkelspitzen divergiren; man sieht schnurgerade Linien in der Mitte eingebogen, wenn sie von einer Anzahl von Bogen in entgegengesetzter Richtung gekreuzt werden u. s. w. Das Auge vermag sich von diesen Illusionen nicht zu befreien, wenn auch das Urtheil längst sich durch eine Probe vom wirklichen Sachverhalt überzeugt hat. Und doch ist auch die Function des Sehorgans in diesem Falle nichts als, mit Helmholtz zu reden, ein „unbewußter Schluß", dergleichen uns die Lehre von den Sinnesempfindungen eine ganze Reihe vorlegt. So wird z. B. das Bild, welches von der Außenwelt auf unsre Netzhaut fällt, an der Stelle, welche dem „**blinden Fleck**" der Netzhaut (Eintrittsstelle des Sehnerven) entspricht, stets von der Empfindung ergänzt und zwar nach bestimmten Regeln. Sieht das Auge auf eine gleichmäßig gefärbte Fläche, so wird die Farbe auch an der Stelle erblickt, wo in Folge des blinden Flecks der Netzhaut eine Lücke im Bilde erscheinen sollte; fällt der blinde Fleck mitten auf eine gerade Linie, so wird dieselbe nicht unterbrochen gesehen, sondern vollständig. Nimmt man eine in der Mitte unterbrochene Linie und bringt genau die Unterbrechung auf den blinden Fleck der Netzhaut, so sieht man — weil eben die Lücke nicht wargenommen wird, die Linie ganz vollständig. In diesem Falle liegt der Proceß des „Schließens" besonders deutlich vor. Das Auge geräth auf einen irrthümlichen Schlußsatz, weil eine Prämisse seines Schlusses — die vorausgesetzte Gleichförmigkeit einer solchen Fläche, die ununterbrochne Folge einer solchen Linie, im gegebenen Falle nicht zutrifft. Das Eigenthümliche des Falles ist aber, daß wir an einer Stelle, an welcher das Auge vermöge seiner Construction einfach nichts sieht, dennoch sehen,

*) Es ist hier natürlich nicht der häufige Fall gemeint, in welchem das Auge im Grunde nur die relative Verschiebung warnimmt und z. B. die Gegenstände zu fliehen scheinen, weil wir selbst uns bewegen; vielmehr solche Fälle, wo das ruhende Auge längere Zeit einen bewegten Gegenstand fixirt, dann plötzlich auf einen ruhenden hinüberblickt, welcher nun, ungeachtet sein Verhältnis zum Auge gleich bleibt, eine Bewegung im umgekehrten Sinn der vorher wargenommenen zu machen scheint.

und zwar nicht nur mittelst einer blassen und unbestimmten Gesichtsvorstellung, sondern in ganz deutlichen, frischen Farben. Man hat die Helmholtzsche Bezeichnung dieses und ähnlicher Vorgänge als eines „unbewußten Schlusses" vielfach anfechten wollen, allein man kommt dabei im glücklichsten Falle nicht über einen Wortstreit hinaus. Ob man annimmt, daß im Centralorgan der Gesichtsempfindungen durch einen „unbewußten Schluß" oder durch irgend eine mechanische Nothwendigkeit das Mittelglied — der Einfluß der Umgebung — eliminirt wird, kommt ziemlich auf dasselbe hinaus, denn die Elimination ist das Wesentliche. Derselben liegt die Erfahrung zu Grunde, daß an der blinden Stelle in der Regel nichts anderes zu suchen ist, als was die Umgebung anzeigt. Nun aber zeigt die Umgebung das obere und untere Stück einer Linie an. Also wird an der blinden Stelle die Ergänzung dieser Linie liegen. Diese Folge von Sätzen kann allerdings nicht unbewußt zum Bewußtsein gebracht werden, wohl aber kann der Einfluß der gewöhnlichen Erfahrung — jene Ergänzung eines Bildes aus den beobachteten Puncten — seinen materiellen Ausdruck im Centralorgan gefunden haben; hiezu kommt dann das wirkliche Sehen einer Fläche, Linie u. s. w. als zweites Moment und alsbald ist auch das Product beider, die Ausfüllung des blinden Flecks vorhanden. Man könnte den Mechanismus dieser Ausfüllung für einen physisch absolut gegebenen und angeborenen, nicht durch Erfahrung erworbenen halten; allein dem widerspricht die merkwürdige Thatsache, daß man das Auge über sein eignes Nichtsehen an diesem Puncte gleichsam belehren kann, wie dies auch bei manchen andern optischen Illusionen*) als Folge besondrer Uebung der Fall ist. Wenn man ein in zwei kräftigen Farben ausgeführtes Kreuz, von welchem z. B. der eine Arm roth, der andere blau ist, dergestalt dem Auge vorführt, daß die Kreuzungsstelle auf den blinden Fleck fällt, so ergänzt das Auge, beziehungsweise die Centralstelle der Gefühlsempfindungen, anfangs gewöhnlich — wer weiß nach welchen Rücksichten? — frischweg die eine von beiden Farben. Eine gemischte Farbe sieht man bei diesem Versuch niemals, obwohl es uns durchaus nicht überraschen würde, wenn dieselbe sich bei Personen, die auffallend viel mit Farbenmischungen zu thun haben und bei welchen also gewißermaßen die Vermuthung des Auges für etwas derartiges spräche, die Mischfarbe erscheinen würde. Durch öftere Wiederholung dieses Experimentes in verschiedenen Lagen und Stellungen des Kreuzes wird dann das Auge unsicher und schließlich entsteht statt des lebhaften Eindrucks einer der beiden Farben nur ein matter, unbestimmter Eindruck und endlich eine Art Bewußtsein des Nichtsehens an dieser Stelle. Niemals dagegen wird man dieselbe etwa schwarz sehen, da das Schwarz, für den Physiker einfach die Negation alles Lichtes, physiologisch betrachtet vielmehr eine bestimmte Empfindungsweise des Sehnerven ist; (bildlich könnte man sagen ein Lichthunger, welcher gleich dem Hunger nach Nahrung, nur ohne Schmerzgefühl, eine positive Empfindung ist).

Es kann sich uns hier nicht darum handeln, die große Fülle von Erscheinungen, welche uns über die wahre Natur der sinnlichen Empfindungen aufklären, auch nur aufzuzählen, geschweige denn eingehend zu schildern. Es genügt, an einigen Beispielen zu zeigen, wie fruchtbar dies Feld der Forschung ist. Dasselbe aus der Psychologie zu verweisen und rein der Physiologie zuzuzählen ist unmöglich, denn abgesehen von den Fällen, in welchen es sich ganz offenbar um Functionen des Urtheils handelt, ist auch die Empfindung als ein innerlicher Zustand von jeher als einer der wichtigsten Gegenstände der Psychologie behandelt worden, und zwar in dem Grade, daß ältere Schriftsteller de anima oft fast die ganze Physiologie der Sinnesorgane, so weit sie ihnen bekannt war, in die Psychologie hineinzogen. Wenn wir nun über Ursache und Ent-

*) Hiedurch unterscheiden sich die hieher gehörigen, auf dem Zusammenwirken gewißer psychischer Eindrücke berührenden Illusionen von jenen rein physischen-optischen Täuschungen, wie Brechung eines in Wasser getauchten Stabes u. s. w. Auch bei diesen ist theilweise eine gewiße Emancipation möglich, wie z. B. bei der Perspective, die aber in der Ideenassocitation, nicht in der unmittelbaren Warnehmung ihren Grund hat.

stehungsweise der Empfindungen, die doch subjective Geisteszustände sind, durch Selbstbeobachtung mittelst des inneren Sinnes gar nichts brauchbares, durch die gewöhnliche äußere Beobachtung dagegen die interessantesten und wichtigsten Thatsachen erfahren, so sollte uns dies nicht etwa veranlassen, eines der wichtigsten Capitel der Psychologie unwillig bei Seite zu werfen, sondern im Gegentheil die übrigen Abschnitte so weit irgend möglich (und es ist in sehr weitem Umfange möglich!) nach derselben Methode zu behandeln. Was die Psychologie als Hülfswissenschaft der Pädagogik betrifft, so gewinnen wir hier allerdings nur wenig Ausbeute für die directe Anwendung, allein desto mehr grundlegende Kenntnisse, welche bei hinlänglicher Ausdehnung des Studiums nothwendig dazu beitragen müßen, unsre Ansichten von den psychischen Functionen überhaupt zu läutern und uns auch für die Beurtheilung solcher Erscheinungen, welche sich zur Zeit noch der streng wissenschaftlichen Behandlung entziehen, während man im Leben mit ihnen unabweisbar zu thun hat, bessere Gesichtspuncte an die Hand zu geben.

Die wichtigste Uebertragung dieser Art für Haus und Schule, wie für die praktische Lebensführung überhaupt, ist die Einsicht, daß unser gesammtes Verhältnis zur Außenwelt und zu unsrer Umgebung in weit höherem Maße von unsern eigenen Stimmungen und Zuständen abhängt, als wir gewöhnlich meinen, und daß zahllose Irrthümer und Unannehmlichkeiten in einer Verwechslung der hieraus entspringenden subjectiven Eindrücke mit dem objectiven Thatbestande ihren Grund haben. Wir stoßen hier auf Dinge, die auch dem gewöhnlichen Nachdenken nicht völlig entgehen können, die aber aus der Nervenphysiologie (die hier zugleich durch ein großes Material pathologischer Beobachtungen unterstützt wird) ungemein viel Licht erhalten und als Folgen einer unser ganzes geistiges Wesen bedingenden Grundeinrichtung erkannt werden.

Jedermann weiß, daß der Contrast Eindrücke aller Art bestimmter hervorhebt und bald den Eindruck frischer Fülle, bald störenden Uebermaßes hervorzubringen vermag. Ein Genuß ist uns nie willkommner, als nach langer Entbehrung und die Ruhe schmeckt am lieblichsten nach anstrengender Arbeit. Wer aus einem Bergwerk emporsteigt, grüßt das Licht des Tages mit wahrem Entzücken und wer sich vom Krankenlager erhebt und die Rückkehr der Gesundheit und der Kräfte spürt, glaubt sich verjüngt und erfreut sich des ruhigen, normalen Daseins in einer Weise, die ihm früher fremd war — bis der Gang des Alltagslebens das Gefühl wieder abstumpft und die Wirkung des erfrischenden Contrastes absorbirt. Nach tüchtigem Hunger schmeckt die Mahlzeit, nach lebhaftem Durst der kühle Trunk am besten. Nach dem zerstreuenden Gewühl eines Jahrmarkts umfängt uns stille Waldeinsamkeit doppelt labend und nach langer Einsamkeit erhöht sich der wohlthuende Eindruck geselliger Häuslichkeit. Aber auch unangenehme Empfindungen kann der Contrast hervorrufen. Eine heitre Fröhlichkeit, die wir zu andern Stunden theilen könnten, erscheint uns leicht übertrieben, wo nicht verletzend frivol, wenn wir ernst und melancholisch oder verdrossen und unlustig gestimmt sind. In einem Augenblick, wo wir uns mit schweren Sorgen tragen, kann uns der harmlose Leichtsinn eines fröhlichen Menschen unausstehlich vorkommen und umgekehrt sind wir geneigt, in der ernsten feierlichen Stimmung eines Mitmenschen nur Grämlichkeit und Pedanterie zu erkennen, wenn unsre eigne Stimmung die entgegengesetzte ist. Wer daher viel mit fremder Stimmung zu verkehren hat, zumal der Lehrer, der es mit Kindern zu thun hat, wird ewig diesen Contrastwirkungen ausgesetzt sein und oft dadurch irre geführt werden, wenn er nicht durch Selbsterkenntnis und Selbstbeherrschung bis zu einem gewißen Grade zu ersetzen sucht, was die Natur uns nicht gegeben hat: ein objectives Maß unsrer eignen Stimmung und unsres Verhältnißes zur Außenwelt. Nichts fällt den Kindern mehr auf als die „Launen" des Lehrers und diese Launen sind oft nichts weniger als Launen im engeren Sinne des Wortes (Willkür aus bloßer Veränderungssucht), sondern ein Spiegel, der bald nach dieser, bald nach jener Seite ausschlagenden Differenz zwischen der Stimmung der Schulclasse und derjenigen des Lehrers. Auch die Schüler sind natürlich dem gleichen Einfluß unterworfen und zwar bei der natür-

lichen Lebhaftigkeit des Stimmungswechsels im jugendlichen Gemüth sogar in erhöhtem Maße und obwohl sie dem Lehrer gegenüber dadurch im Vortheil sind, daß sie ein gewißes Maß an einander haben und schon eine Art Durchschnittsstimmung repräsentiren; so wird doch durch die Macht sympathischer Erregung bei gemeinsamer Unterhaltung, Einwirkung gleichartiger Umstände u. s. w. das Niveau dieser Durchschnittsstimmung ein sehr veränderliches. Hier ist denn natürlich keineswegs zu verlangen, daß der Lehrer die Ausgleichung unter allen Umständen bei sich suche. Er wird oft auf die Stimmung der Classe eine bewußte Einwirkung üben müßen; dieselbe wird aber jedenfalls maßvoller, richtiger und wohlthätiger werden, wenn er sich des Contrastgesetzes bewußt ist, als wenn er die ganze sich ihm ausdrängende Differenz im Object sucht. — Die durch das Studium geschärfte Aufmerksamkeit wird übrigens leicht eine ganze Menge kleinerer Umstände entdecken, die alle hieher gehören und von denen wir nur einige Beispiele anführen wollen. So haben wir nicht alle Tage den gleichen Blick für das Aeußere der Schüler, ihre Haltung oder ihre Handschrift. Wir tadeln oft plötzlich, was wir hundertmal haben passiren lassen. Es ist nicht gleichgültig für unser Urtheil, ob wir einen mittelmäßigen Schüler unmittelbar nach einem besseren oder nach einem schlechteren aufrufen. Schnelles Lesen nach sehr langsamem macht uns einen stärkeren Eindruck der Geläufigkeit oder der Hast als sonst. Nach einer Unterrichtsstunde, in welcher die Schüler sehr lebhaft angeregt waren, werden wir ihnen leichter langweilig; nach einer Stunde, in welcher sie Langeweile empfanden, freuen sie sich auf eine unterhaltende, die ihnen sonst gleichgültiger sein würde. Wenn die willkürliche Aufmerksamkeit ermüdet ist, wirkt eine Unterrichtsweise, welche sich an die unwillkürliche Aufmerksamkeit wendet, erquickend. Nach einer Stunde, in welcher es zerstreut, zerfahren und ungemüthlich zugieng, erfreuen sich die Schüler sogar oft an der sonst verhaßten Strenge eines andern Lehrers, bei welchem wieder Ruhe, Sicherheit und Spannung herrscht. Schließlich wollen wir nicht unterlassen zu bemerken, daß es durchaus zu einer guten Erziehung zu gehören scheint, die Kinder frühzeitig und oft bei passenden Gelegenheiten — natürlich ohne weitläufige Erörterung — daran zu erinnern, daß sie ihrer Umgebung Unrecht thun, wenn sie stets unbedacht aus ihrer eigenen Stimmung heraus urtheilen. Es gehört dieser Punct eben zu denjenigen, für welche die Jugend noch kein rechtes Verständnis hat, welche ihr aber gleichwohl, als Vorarbeit für die Zukunft, näher gebracht werden müßen. — Dahingestellt bleibe einstweilen, ob nicht die in der Physiologie der Sinnesorgane nachgewiesene auffallende Analogie zwischen den Functionen der Sinne und den Urtheilen und Schlüßen und der überall nachweisbare Parallelismus abstracter und unmittelbar sinnlicher Geistesthätigkeiten dazu führen müße, den letzteren nicht nur um ihrer selbst, sondern auch um der Rückwirkung auf die ersteren willen, in der Erziehung eine größere Berücksichtigung zuzuwenden. Wie es z. B. kaum zweifelhaft ist, daß eine energische, deutliche Aussprache der Worte das Gedächtnis unterstützt, so wäre sehr wohl anzunehmen, daß die Uebung von Auge und Ohr durch Zeichnen und Musik, die Uebung des Tastorgans und Muskelsinns durch feinere Handwerksthätigkeit auch die Fähigkeit zu schnellem und richtigem Urtheilen und Schließen in ähnlicher Weise unterstützen würde, wie körperliche Gesundheit und richtige Organisation überhaupt auch die geistigen Functionen fördert und erleichtert.

Einen sehr bedeutenden weiteren Schritt machte die exacte Empirie in das Gebiet der Seelenlehre mit der Psychophysik, unter welchem Namen Fechner, auf vereinzelten älteren Versuchen und Lehrsätzen fußend, zuerst eine vollständige Theorie des Maßes der psychischen Größen in ihren Grundzügen zu entwickeln suchte. Der Ausgangspunct dieser Untersuchungen war die Verallgemeinerung des Weber'schen Gesetzes, welches die Unabhängigkeit der kleinsten empfindbaren Größenunterschiede vom absoluten Maß der Einheit, in welcher die Vergleichung stattfindet, ausspricht. „Es macht keinen Unterschied," bemerkt E. H. Weber, „ob man Linien vergleicht, die unge-

fähr 2 Zoll, oder die 1 Zoll lang sind, wenn man erst die eine und dann die andere betrachtet und nicht beide zugleich nebeneinander sehen kann, und doch ist das Stück, um welches die eine Linie die andere überragt, im ersteren Falle noch einmal so groß als im letzteren." Ebenso bei Gewichten. „Es kommt nicht auf die Anzahl der Gramme an, die das (eben spürbare) Uebergewicht bilden, sondern darauf, ob das Uebergewicht den 30sten oder den 50sten Theil des Gewichtes ausmacht, welches mit einem zweiten Gewichte verglichen wird." Eine ähnliche Beobachtung hatten schon Arago und besonders Steinheil hinsichtlich der eben merklichen Unterschiede der Lichtempfindungen gemacht. Fechner suchte zwei Sterne am Himmel auf, von so ähnlicher Lichtstärke, daß er dieselbe nur eben noch mit Sicherheit unterscheiden konnte. Er betrachtete dann dieselben Sterne durch ein nur ein Drittel des Lichtes durchlassendes graues Glas und die Unterscheidbarkeit blieb unverändert, obwohl also die Differenz sammt der absoluten Größe der verglichenen Lichtstärken nur noch ein Drittel so groß war als früher. Das gleiche Gesetz war auch schon durch Versuche unter Vierordts Leitung hinsichtlich der eben merklichen Unterschiede der Schallstärke gefunden worden und wurde durch gemeinsame Versuche von Volkmann und Fechner bestätigt. Danach wird der Unterschied zweier nahezu gleich starken Schläge eines Hammers auf eine Metallplatte immer noch als eben merkbarer Unterschied empfunden, wenn man sich auch in eine Entfernung begiebt, bei welcher die absolute Schallstärke beider Schläge und also auch das absolute Maß der Differenz um mehr als das hundertfache verkleinert wird. Alle diese Erscheinungen wurden nun von Fechner einer höchst sorgfältigen Prüfung unterworfen, nach allen Seiten unter Benutzung sinnreicher Methoden so weit als möglich verfolgt und, da sich das Webersche Gesetz allenthalben bewährte, mit Zuhülfenahme einer einfachen mathematischen Betrachtung dem Fundamentalgesetz unterstellt, daß die Größe der Empfindung sich verhält wie der Logarithmus der Größe des Reizes, vorausgesetzt, daß man diejenige Reizgröße als Einheit wählt, bei welcher die zugehörige Empfindung verschwindend wird. Daß es für jede Art von Empfindung eine besondere Größe des Reizes giebt, welche überschritten werden muß, wenn überhaupt eine Empfindung entstehen soll, wurde durch besondre Versuchsreihen ermittelt. Fechner nannte diese zu einer eben merklichen oder annähernd Null gleichen Empfindung erforderliche Stärke des betreffenden Reizes unter Entlehnung eines Herbart'schen Ausdruckes „die Schwelle". Da der Logarithmus von 1 allemal gleich 0 ist, so ist also die zur verschwindenden Empfindungsstärke gehörige Reizstärke, z. B. ein Schall, der zu schwach ist, gehört zu werden, der aber so stark ist, daß er bei dem mindesten Zuwachs eben merklich werden müßte, die der Formel zu Grunde liegende Einheit und die Formel wird, wenn die Reizgröße als ein Vielfaches dieser Einheit verstanden wird, die einfache Gestalt annehmen $\gamma = \log \beta$, wo γ die Empfindungsgröße, β aber die zugehörige Reizgröße ist.

Ueber die Thatsache, daß überhaupt unsere Empfindung mit allmählich abnehmendem Reiz nicht auch bis ins Unendliche abnimmt, sondern bei irgend einem Puncte Null wird und wie aus einer Summirung von Unmerklichem Merkliches werden kann („eine Raupe im Walde hört man nicht fressen, wenn aber allgemeiner Raupenfraß im Walde ist, hört man es sehr wohl"), macht Fechner folgende interessante Bemerkung: „In der Thatsache der Schwelle liegt von vorn herein etwas paradoxes. Der Reiz oder Reizunterschied kann bis zu gewißen Grenzen gesteigert werden, ohne gespürt zu werden; von einer gewißen Grenze an wird er gespürt und wird sein Wachsthum gespürt. Wie kann das, was im Bewußtsein nichts wirkt, wenn es schwach ist, durch Verstärkung etwas darin zu wirken anfangen? Es scheint, als ob Summation von Nullwirkungen ein Etwas der Wirkung geben könnte. Aber wenn dieses Verhältnis einem Metaphysiker Schwierigkeit machen kann, so hat es aus mathematischem Gesichtspuncte keine Schwierigkeit, und dies möchte darauf deuten, daß der mathematische Gesichtspunct, nach welchem die Größe der Empfindung als Function der Größe des Reizes (respectiv der dadurch ausgelösten inneren Bewegungen) betrachtet werden kann, auch der richtige meta-

physische ist. In der That, wenn y eine Function von x ist, kann y bei gewißen Werthen von x verschwinden, ins Negative oder Imaginäre übergehen, indes es hinreicht, x über diesen Werth hinaus zu vergrößern, um y wieder positive Werthe erlangen zu sehen." (Psychoph. I. S. 246.)

Als „Parallelgesetz" zum Weberschen Gesetz stellt Fechner folgenden Satz auf: „Wenn sich die Empfindlichkeit für zwei Reize in gleichem Verhältnisse ändert, bleibt sich doch die Empfindung ihres Unterschiedes gleich." Oder anders ausgedrückt: „Wenn zwei Reize beide schwächer oder stärker empfunden werden als früher, so erscheint doch ihr Unterschied noch ebenso groß als vorher für die Empfindung; wenn man beide Reize in demselben Verhältnisse abändern müßte, um die frühere absolute Stärke der Empfindung durch beide zu erhalten." Dieses Gesetz bildet nach Fechner die Brücke von der „äußeren" Psychophysik in die „innere," welche nicht mehr das Verhältnis der Empfindung zum äußeren Reize, sondern dasjenige zur psychophysischen Thätigkeit ins Auge faßt, unter welcher Fechner die der Empfindung entsprechende, ihrer physikalischen Natur nach zur Zeit noch unbekannte materielle Bewegung in den Centralorganen versteht, welche als Trägerin der Empfindung dient. Er sucht zu zeigen, daß jenes Gesetz logarithmischer Abhängigkeit nicht wohl zwischen dem äußeren Reiz und der Bewegung im Nervensystem, der „psychophysischen Thätigkeit", walten könne. Hier müße man vielmehr, so weit nicht die Ermüdung und Abstumpfung der Organe und sonstige Umstände in Frage kommen, Proportionalität annehmen, so daß der doppelt so starke Reiz auch eine doppelt so starke psychophysische Bewegung hervorrufen würde. Sonach würde das eigentliche Walten des psychophysischen Grundgesetzes weiter innen, im Verhältnis der der Empfindung entsprechenden Bewegung zur Empfindung als solcher, also zu dem eigentlich geistigen Vorgange zu suchen sein. Fechner verspricht sich von diesem Schritt in die „innere Psychophysik" nichts geringeres, als eine Emancipation des Gesetzes von Empfindungsreizen überhaupt und eine Anbahnung seiner Anwendbarkeit auf alles psychische Geschehen ohne Unterschied. Diese allgemeine Gültigkeit des Fechner'schen oder Weber'schen Gesetzes für alles psychische Geschehen könnte nun aber auch richtig sein, ohne daß die etwas schwach begründete und auf keinen Fall empirisch bewiesene Proportionalität der psychophysischen Bewegung mit dem äußeren Reiz anzunehmen wäre. Diese letztere ist uns sogar sehr unwahrscheinlich, da es sich auf keinem Puncte der Nerventhätigkeit in ihrem Verhältnis zu den Sinnesreizen um eine einfache Uebertragung der Kraft handelt, sondern vielmehr überall, schon im Nerven, wie weiterhin im Centralorgan Entladungen angesammelter und zunächst auf dem Wege der organischen Chemie entstandener Spannkräfte anzunehmen sind; ein Umstand, der für das Gebiet der Bewegungsimpulse und ihrer Wirkung auf die Muskeln klar bewiesen ist, ohne den aber auch die Functionen der Empfindung, Warnehmung u. s. w. in ihrem natürlichen Verlauf absolut nicht zu erklären sind. Namentlich würde, wenn nicht auch bei der Empfindung ein Verbrauch von Spannkräften stattfände, die Ermüdung und Abstumpfung, z. B. des Sehnerven mit Beziehung auf bestimmte Farben, und was das Centralorgan betrifft, die periodische Schlafbedürftigkeit nicht zu erklären sein. Wir wollen nicht behaupten, daß diese Bemerkung mit Fechners Ansicht absolut unvereinbar sei. Fechner will selbst die Proportionalität zwischen Reiz und psychophysischer Thätigkeit nur gelten lassen, „so lange das Organ nicht leidet"; auch anerkennt er, wie sich bei seiner gründlichen Kenntnis der Nervenphysiologie von selbst versteht, daß die Erregung der psychophysischen Thätigkeit nicht nach dem Princip des Stoßes, sondern durch Auslösungen vor sich gehe, deren genauen Gang wir noch nicht kennen. Jedenfalls ist aber auf diese Auslösungen viel zu wenig Gewicht gelegt und vielleicht an einem entscheidenden Punete das Kind mit dem Bade ausgeschüttet. Aller Wahrscheinlichkeit nach ist der Moment, in welchem „das Organ nicht leidet", sofern man darunter andauernde Gleichheit der Reizbarkeit versteht, ein verschwindend kleiner und das Abklingen der Empfänglichkeit bei gleich bleibendem und andauerndem Reiz ein sehr rasches. Auch hier dürfte noch ein Gesetz zu entdecken sein und erst wenn wir im

Stande sind, die Abnahme der psychophysischen Thätigkeit bei andauerndem unverändertem Reiz als eine Function der Zeit auszudrücken, erst dann dürfte das rechte Licht in die ganze Psychophysik kommen und aus gleichzeitiger Anwendung beider Gesetze manches zu erklären sein, was uns zur Zeit noch ganz räthselhaft oder blos als unerklärtes Factum bekannt ist.*)

Während der Werth von Fechners Untersuchungen über Schlaf und Wachen, über Aufmerksamkeit, über den Sitz der Seele u. s. w. durch die erwähnte Einseitigkeit stark beeinträchtigt wird, ist dagegen nicht nur seine Durchführung des Weberschen Gesetzes an sich höchst verdienstlich, sondern es ist auch durchaus nicht unwahrscheinlich, daß dieses Gesetz in der That ein psychisches Grundgesetz von der ausgedehntesten Anwendbarkeit ist. Den bedeutungsvollsten Wink in dieser Richtung giebt uns die Identität des Bernoullischen Gesetzes der Abhängigkeit der subjectiven Hoffnung von der mathematischen mit dem von Weber und Fechner nachgewiesenen Empfindungsgesetz. — Der berühmte Mathematiker Daniel Bernoulli entwickelte dies Gesetz, welches er übrigens nicht aus den Thatsachen ableitete, sondern als eine Art von Axiom oder eine höchst wahrscheinliche Hypothese ansah, in einer in den Abhandlungen der Petersburger Akademie 1738 erschienenen Abhandlung unter dem Titel: „Specimen theoriæ novæ de mensura sortis.“ (Wir entlehnen die Angaben Fechner, Psychoph. I. S. 236 ff.) Der Hauptgedanke ist folgender: „Der wahre Maßstab des Werthes liegt nicht in dem Preise (pretium) eines Gegenstandes, sondern in dem Vortheil, welchen man daraus zieht. Der Preis wird objectiv (ex re ipsa) bestimmt und ist für alle derselbe; der Vortheil aber (emolumentum) richtet sich nach den Verhältnissen des Subjectes. So liegt ohne Zweifel einem Armen weit mehr daran, 1000 Ducaten zu gewinnen, als einem Reichen, obwohl der Preis für beide derselbe ist.“ Weiter folgt dann die bestimmtere Fassung dieses Gedankens in folgendem Satze: „So ist es also sehr wahrscheinlich, daß jeder kleine Gewinn immer einen“ (subjectiven) „Vortheil bringt, welcher der Summe der Güter“ (die das betreffende Individuum schon vorher besitzt) „umgekehrt proportional ist.“ Man sieht leicht, daß das Princip dasselbe ist, wie dasjenige, nach welchem wir vermöge des Weberschen Gesetzes den Zuwachs zu einem bereits vorhandenen Empfindungsreiz beurtheilen oder nach welchem also die Abhängigkeit der Empfindungsgröße von der Reizgröße bestimmt wird. Bernoulli kommt daher auch auf dieselbe Differentialformel und die durch Integration aus derselben folgende logarithmische Formel, welche Fechner seiner ganzen Psychophysik als Maßformel der Empfindung zu Grunde legt. Das Princip wurde von Laplace gebilligt, welcher statt der nicht ganz stichhaltigen und mit den Definitionen der Nationalökonomie nicht harmonirenden Unterscheidung von Werth (valor) und Vortheil (emolumentum) den Begriff des relativen und absoluten Werthes einführte, wofür wohl noch besser subjectiver und objectiver Werth gesagt würde. Der Auctorität von Laplace folgend, nahmen dann auch andre neuere Bearbeiter der Wahrscheinlichkeitsrechnung den Bernoulli'schen Satz auf, dessen Princip man meist bezeichnete als das der Unterscheidung der „fortune physique“ von der „fortune morale,“ oder in seiner damaligen hauptsächlichen, wo nicht einzigen Anwendung: der espérance morale im Gegensatz zur espérance mathématique. — Es fiel nämlich den Mathematikern nicht ein, aus diesem, seine Richtigkeit vorausgesetzt, ungemein folgenreichen Princip, weitere psychologische Schlüsse zu ziehen oder gar eine vollständige Theorie des Einflusses der äußeren Verhältnisse auf die Empfindungen von Glück oder Unglück darauf zu bauen, sondern sie begnügten sich, dasselbe als Hülfs-

*) Merkwürdigerweise giebt es ein Buch, in welchem der von Fechner bei Seite gelassene Factor als Grundlage für ein ganzes anthropologisch-sociales System genommen wurde; freilich ohne die unentbehrliche Grundlage des psychophysischen Experiments mit der bloß axiomatischen Annahme einer mit der Zeit proportionalen Abnahme der Empfänglichkeit. Es ist dies Gossen, Gesetze des menschl. Verkehrs, Braunschw. 1854.

princip für die als Beispiel der Wahrscheinlichkeitsrechnung beliebte Theorie des Glücksspiels zu benutzen. Man hatte bemerkt, daß die mathematische Formel, welche die Hoffnung eines Spielers auf Gewinn ausdrückt, durchaus nicht mit der Neigung der Spieler, einen Einsatz zu wagen, zusammenfällt und zwar drängte sich der Beobachtung vor allen Dingen die Thatsache auf, daß der Mensch im Durchschnitt nicht geneigt ist, einen sehr bedeutenden Procenttheil seines Vermögens aufs Spiel zu setzen, selbst wenn die mathematische Wahrscheinlichkeit des Gewinns sehr verlockend ist; daß dagegen jeder eine Summe, welche im Verhältnis zu seinem Vermögen sehr klein ist, leicht auch bei geringerer Aussicht auf Gewinn aufs Spiel setzt. Dieser Warnehmung gab Bernoulli einen mathematischen Ausdruck und da die Sache unter den Mathematikern blieb, konnte mehr als ein Jahrhundert verlaufen, bis die allgemeinere Bedeutung dieser Formel ans Licht gezogen wurde.

Wenn man von einer Theorie des empfundenen Glücks redet, so kann man natürlich nicht umhin, vor allen Dingen die Thatsache anzuerkennen, daß es ein Glück giebt, welches, von äußeren Lebensverhältnissen unabhängig, im inneren Frieden des Herzens seinen unerschütterlichen Grund hat und daß dies Glück mehr werth ist, als alle irdischen Güter. Dagegen steht aber auf der andern Seite die unabweisbare Wahrheit, daß dieser innere Frieden nur von wenigen in seiner vollen siegreichen Kraft erlangt wird und daß selbst diese dadurch gegen den Einfluß äußerer Glücksgüter nur relativ gleichgültiger, nicht aber gänzlich abgestumpft und unempfindlich werden. Die Mehrzahl derjenigen, welchen dieser innere Frieden überhaupt bekannt wird (und diese machen noch nicht die Mehrzahl der Menschen aus!) erfassen ihn mehr als Idee, denn als wirklichen bleibenden Besitz, schwingen sich in ahnungsvollen Momenten erregter Glaubenskraft zu ihm empor, nehmen aber nur schwache Rückwirkungen davon mit sich zurück ins tägliche Leben. Wie das Christenthum mit seiner schroffen Negation des Werthes aller irdischen Güter gegenüber den himmlischen dennoch weder das Trachten nach den ersteren beseitigt hat, noch die Aufgabe der Wissenschaft, die Naturgesetze dieses Trachtens und Strebens in der Nationalökonomie zu begreifen, so kann sich auch die Psychologie durch die Idee jenes absoluten Glücks im inneren Frieden der Seele nicht abhalten lassen die Theorie der Glücksempfindungen in ihrer Abhängigkeit von dem, was das Glück der Mehrzahl ausmacht und was auch für die eines höheren Glückes Fähigen eine gewiße Bedeutung behält, wo irgend möglich auf Grundlage einfacher, der Natur der Dinge entsprechender Annahmen aufzubauen. Die absichtliche Fernhaltung aller Berücksichtigung höherer Ideen und ihrer Einflüsse ist dabei durchaus correct, denn sie sagt nicht, daß diese Ideen und Einflüsse nicht existiren, sondern nur, daß von ihnen abstrahirt wird. Der Zweck einer solchen Abstraction ist aber ganz einfach der, Ursachen und Wirkungen zunächst unter bestimmten, nur eine Seite der Wirklichkeit ins Auge fassenden Voraussetzungen kennen zu lernen, um das Resultat dieser Forschung dann als Beitrag zu einer vollkommeneren und allseitigeren Erkenntnis des Ganzen herbeizubringen. Diese Abstraction, auf welche, wie wir gesehen haben, schon die uns auf die Welt mitgegebene Bildung unsrer Sinnesorgane hinweist, ist der unerläßliche Lebensnerv aller Wissenschaft und daß dabei von unten angefangen wird, ist der natürliche und allein zweckmäßige Verlauf der Sache.

Uebrigens wird auch auf dem engeren Gebiet der von den äußeren Glücksgütern bedingten Glücksempfindungen das Gesetz des logarithmischen Zusammenhangs, dessen Berechtigung uns übrigens unzweifelhaft scheint, nicht alles sagen. Es wird zusammenwirken mit jenem auf dies Gebiet ebenfalls übertragbaren, oben erwähnten Gesetz des allmähligen Abklingens der Empfänglichkeit, dessen mathematische Form zur Zeit noch nicht ermittelt ist. Ohne Zweifel ist das Glück, welches wir über äußere Güter empfinden, im Moment ihrer Erlangung am höchsten und wenn je eine spätere Steigerung eintritt, so ruht dies darauf, daß nicht die ursprüngliche Empfindung lebhafter wird, sondern daß sich ihr stets neue und frische Glücksempfindungen hinzugesellen, indem an

dem betreffenden Gut stets neue angenehme Seiten entdeckt werden und neue Freuden des Geistes und Gemüths mit der Idee desselben verschmelzen. — Daß auch das **Contrastgesetz** auf diesem Gebiet seine Anwendung findet, unterliegt keinem Zweifel. Hat doch Dr. **Piderit** den Versuch gemacht, in einem geistvollen Vortrag (Theorie des Glücks, Leipz. und Heidelb. 1867) das Contrastgesetz zur ausschließlichen Grundlage der Theorie des Glücks zu erheben, was ihn zu der paradoxen und ohne Zweifel viel zu weit gehenden Annahme führt, daß das Glück aller Menschen im großen Ganzen gleich groß sei, weil der Grad des Entzückens, mit welchem jedes Gut genossen wird, dem Grade der vorausgegangenen Entbehrung entspreche, während fortgesetzter Genuß mit der Begierde auch die Freude tödte und zuletzt den schrecklichsten Ueberdruß herbeiführe. Ohne Zweifel sind die hier bezeichneten Wirkungen des Wechsels von Genuß und Anstrengung und der einseitigen Dauer des Genusses, von der Uebertreibung abgesehen, die uns das trügerische Bild einer Ausgleichung aller irdischen Schicksale vor Augen stellt, wohl in der Natur der Dinge begründet. Ungleich richtigeres Licht fällt aber auf das Jagen und Rennen der Menschen nach irdischem Glück, wenn wir den Lehrsatz von der logarithmischen Abhängigkeit der subjectiven Befriedigung vom Zuströmen der Güter unsrer Betrachtung zu Grunde legen. Die Unersättlichkeit der menschlichen Habgier findet eine überraschende Erklärung in diesem Grundgesetz, welches zwar eine beständige Fortdauer der Freude am Zuwachs der Güter zuläßt, aber nur unter der einen Bedingung, daß der neue Zuwachs stets größer sei als der frühere, da der Divisor des subjectiven Glücks, die Summe der bereits vorhandenen Güter, beständig anwächst. Wollte man das Sprüchwort: „Je mehr er hat, je mehr er will," in die Sprache des Mathematikers übersetzen, so würde es genau die Bernoullische Formel ergeben, denn es besagt in der That, daß die Befriedigung, die der Mensch über einen Erwerb empfindet, stets umgekehrt proportional ist demjenigen, was er bereits erworben hat, und daß also, um beim Wachsen der Güter stets gleiche Befriedigung über den Erwerb zu erhalten, der Zuwachs proportional mit dem schon Erworbenen sich beständig steigern müßte. Da es nun aber keinem Menschen möglich ist, sich eine solche stetige Steigerung seiner Glücksgüter und Genüsse zu verschaffen, so springen hier zwei Wahrheiten mit einem Schlage hervor: einmal, daß der Stachel der Begierde im Trachten nach irdischen Gütern den diesem Impuls überlassenen Menschen mit unerbittlicher Macht immer weiter und weiter treibt, und sodann, daß niemand, selbst wenn er alle andern Bedürfnisse seines Gemüthes zur Ruhe verweisen könnte, im Streben nach Erwerb, selbst beim relativ besten Erfolg, seine dauernde Befriedigung finden kann.

Ist nicht aber in diesem Bild der Gang jedes einseitigen irdischen Strebens überhaupt vorgezeichnet? Folgen nicht Ehrgeiz und Eroberungssucht, sinnliche Genußsucht und prunkende Eitelkeit denselben Bahnen? Und wird nicht jeder, der sich einem solchen Streben zügellos hingiebt, einen immer größeren Theil seiner Kräfte auf dieses Streben concentriren müßen, so daß sein ganzes Wesen von dieser Krankheit des Gemüthes, wenn kein Gegengewicht anderswoher gewonnen wird, mehr und mehr absorbirt und zersetzt wird? Wo hätten wir ein furchtbareres Bild des Entwicklungsganges aller Leidenschaften als in dieser stummen und doch so viel sagenden Formel? Wir unterlassen es, hier auszuführen, wie es auch ohne Herbeiziehung neuer Principien in der Natur der Sache liegt, daß die Erwerbung wissenschaftlicher Einsicht, bei welcher mit jedem neuen Fortschritt auch der kleinste Umstand durch seine Beziehungen zum Ganzen neue Bedeutung gewinnt, schon allein aus diesem Grunde eine höhere und dauernde Befriedigung gewähren kann; wie das Ringen nach dem Vollendeten in der Kunst und der echte Genuß ihrer Schöpfungen, vor allem aber das Streben nach sittlicher Vollkommenheit hoch über die traurigen Consequenzen jenes Naturgesetzes erhaben sind; wie diese edleren Bestrebungen zugleich das Glück aller fördern, während die niederen Begierden, je mächtiger sie anwachsen, desto mehr auf Kosten andrer und der Gesammtheit ihre Befriedigung suchen; wie endlich im gewöhnlichen gesunden Lebensverlauf ein ge-

wißes Gleichgewicht verschiedenartiger Bestrebungen schon die schlimmsten Ausartungen verhütet und den natürlichen Menschen seinen Lebenslauf unter beständigem Wechsel von Verstimmung und Befriedigung zurücklegen läßt. Alles dies wird sich, wenn auch die exacten Beweise hier noch fern liegen, jedem aufdrängen, der die angedeuteten Fäden in unbefangenem Nachdenken weiter verfolgt, und um so eher wird man geneigt sein, das von Fechner geltend gemachte wissenschaftliche Princip, welches vom gesunden Menschenverstand, wie von den Speculationen eminenter Mathematiker längst anticipirt war, versuchsweise anzunehmen. Im schlimmsten Falle hat man an demselben immer noch — wie wir es als einen Vorzug der mathematischen Psychologie Herbarts bereitwillig anerkannt haben, einen heuristisch werthvollen Faden der Beobachtung, die sonst gar zu leicht an der Oberfläche der Dinge einhergleitet.

Pädagogische Anwendungen des psychophysischen Fundamentalsatzes bieten sich bei einigem Nachdenken in großer Zahl; wir wollen uns jedoch mit einigen nahe liegenden und die alltäglichste Praxis betreffenden Andeutungen begnügen. — In der häuslichen Erziehung sehen wir an der Hand dieses Princips erst klar, wie thöricht es ist, Kinder schon früh mit Genüssen und Geschenken zu überladen; wie weise dagegen, das Gemüth durch Gewöhnung an Zufriedenheit mit wenigem elastisch und empfänglich für jede, wenn auch kleine außergewöhnliche Gabe zu erhalten. Reiche Eltern glauben ihre Kinder zu beglücken, wenn sie ihnen die prachtvollsten und kostbarsten Geschenke geben, und sehen nicht, daß sie mit jeder neuen Gabe nur den innern Maßstab vergrößern, mit dem die Kinder alles messen, was sich ihnen darbietet. Aber auch in der ärmsten Hütte kann gegen das Naturgesetz des psychischen Maßes gesündigt werden durch Ueberhäufung der Kinder mit Lob und Zärtlichkeiten, die für den Fall, wo dergleichen wirklich an der Stelle wäre, keine Steigerung mehr zulassen, wie durch beständiges Schelten und Tadeln, welches die Empfindung für Mittel gleicher Art abstumpft und zur Härte und Grausamkeit treibt, wenn eine Steigerung der gewöhnlichen Mittel Bedürfnis wird. Der Werth eines mäßigen, ruhigen Mitteltons wird hier erst recht klar, da man sieht, daß die Empfänglichkeit sich nicht nach der absoluten Größe irgend einer Steigerung richtet, sondern nach dem Verhältnis derselben zum Gewöhnlichen. Zweidrittel aller Last und Schwierigkeit der Erziehung kann durch Selbsterziehung der Erzieher erfetzt werden. Eltern und Lehrer, welche sich nicht durch jede Aufwallung hinreißen lassen, mit aller Gewalt einzugreifen, sondern die Kinder gewöhnen, auf mäßige und leichte Zeichen des Misfallens zu achten, um schwerere zu vermeiden, gewinnen einen ungemeinen Vorrath an Wirkungsmitteln, welche für denjenigen verloren gehen, der gleich mit vollen Segeln dreinzufahren gewohnt ist. Hierauf beruht das Geheimnis jener Lehrer, welche in der Schule durch leises Reden, gemessene ruhige Bewegung und einen gedämpften Ton des gewöhnlichen Unterrichts eine unglaubliche Gewalt der Disciplin zu erlangen wissen: ein Mittel, das freilich nur dann verfängt, wenn es mit großer innerer Spannung, Sammlung und Aufmerksamkeit verbunden ist und den Kindern beständig die im Hintergrunde waltende Strenge fühlbar erhält. Wir wollen ein solches Verfahren damit keineswegs unbedingt gelobt haben; heitere Unbefangenheit mit Ueberlegung und Selbstbeherrschung verbunden wird aus anderweitigen Gründen im allgemeinen eine günstigere Wirkung auf die Jugend ausüben. Es handelte sich hier nur um den Nachweis der psychologischen Grundlage eines bestimmten pädagogischen Verfahrens.

Als eine der wichtigsten Quellen der empirischen Psychologie dürfen wir schließlich noch die Statistik nicht unerwähnt lassen, und zwar die Statistik im weitesten Sinne des Wortes, nicht etwa nur die „Moralstatistik", über deren Werth für die Psychologie bisher am meisten gestritten wurde. Vor allen Dingen ist hier die Statistik als Methode zu erwähnen, in jenem, von einsichtigen Männern der Wissenschaft mehr und mehr erkannten und ausgebildeten Charakter einer numerisch exacten Behandlung alles dessen, was sich überhaupt durch äußere Beobachtung zusammengehöriger und nach einer

bestimmten Richtung gleichartiger Fälle constatiren läßt. In dieser, vom ursprünglichen Gebrauch des Wortes, wonach es eine Darstellung des factischen Zustandes der Staaten sein sollte, ganz abgelösten, lediglich auf der geschichtlichen Entwicklung der Wissenschaft, zumal in den letzten Decennien beruhenden Bedeutung hat die Statistik schon einen nicht unbedeutenden Antheil an den Resultaten der Psychophysik, die zum großen Theil auf statistischer Behandlung der einzelnen Beobachtungen mittelst der „Methode der richtigen und falschen Fälle" beruhen. In der That ist auch die Statistik zu dem, was sie in methodischer Beziehung gegenwärtig ist, erst durch die Bemühungen der Männer der exacten Wissenschaft geworden, welche sich leicht überzeugen mußten, daß nicht durch bloßes Aufzählen, wohl aber durch streng methodische Behandlung gegebener Zahlengruppen die Forschung einer großen Anzahl von Problemen beikommen könne, in welchen die Reduction des zusammengesetzten Factums durch das Experiment der Natur der Sache nach nicht möglich ist oder wo auch dem Ergebnis des Experimentes noch so viele, dem Factor, auf welchen man fahndet, fremdartige und zufällige Einflüsse anhaften, daß man einzig durch eine Elimination derselben mittelst des Gesetzes der großen Zahlen, Bestimmung der Fehlergrenze aus den vorliegenden Schwankungen u. s. w. zum Ziele gelangen kann. So hat man, um nur ein einziges Beispiel zu erwähnen, aus der Zusammenstellung einer großen Zahl von meteorologischen Beobachtungen und Vergleichung der nach verschiedenen Gesichtspuncten geordneten arithmetischen Mittel zu völlig scharfer Bestimmung von Erscheinungen, wie die tägliche Schwankung des Luftdrucks u. a. gelangen können, welche aus einzelnen Beobachtungen nie und nirgend zu entnehmen sind, da uns dieselben stets nur Resultate des Zusammenwirkens sehr verschiedenartiger Factoren sind, die man durch kein anderes Mittel sondern kann, als durch eine Gruppirung der Beobachtungen nach einer solchen Eintheilung, bei welcher der eine, gesuchte Factor als constant erscheint, alle übrigen aber als variabel und daher einander in hinlänglich großen Zahlen aufhebend. In gleicher Weise können nun aber die Handlungen und Zustände des Menschen mit Beziehung auf ihre inneren und äußeren Gründe so zusammengestellt und gruppirt werden, daß man je einen bestimmten Factor derselben erkennt und durch statistische Elimination der relativ zufälligen Einflüsse zur Anschauung bringt. Der Tendenz nach verfährt also die statistische Psychologie genau umgekehrt, wie Wallenstein, wenn er äußert: „Hab ich des Menschen Kern erst untersucht, so weiß ich auch sein Wollen und sein Handeln." „Des Menschen Kern," sein inneres Wesen, ist das Gesuchte, der Zweck der Wissenschaft; die Handlungen sind das Gegebene. Sie liegen dem Auge des Beobachters klar vor und von hier kann ihn der Causalzusammenhang rückwärts leiten zu den Quellen dieser Handlungen, während jeder Versuch, den Kern des Menschen direct zu ermitteln, nothwendig zu Irrthum und Selbsttäuschung führt, schlage man nun den Weg der metaphysischen Speculation oder der sogenannten „Selbstbeobachtung mittelst des inneren Sinnes" ein, oder den der Astrologie. Ist doch auch in der bisherigen Geschichte der Psychologie (wie Maudslay in seiner Physiologie und Pathologie der Seele sehr richtig bemerkt hat) alles, was wir wirklich wissen (es ist eben noch nicht sehr viel) der äußeren Beobachtung zu verdanken, deren Resultate von den Psychologen mit ihren Systemen verschmolzen wurden und den bleibenden Gehalt in den stets wechselnden und immer wieder vom Boden auf neu gebauten Theorieen ausmachten; und zwar gilt dies nicht etwa nur von den mehr an der Peripherie des Psychischen liegenden Erscheinungen, sondern auch von den inneren Gebieten. Alles z. B., was wir von der Ideenassociation, von der Natur und dem Verlauf der Affecte und Leidenschaften, von den geistigen Eigenthümlichkeiten der Geschlechter und Altersstufen, von Geisteskrankheiten u. s. w. wissen, ist der äußeren Beobachtung entnommen. Wenn daher die Psychologen auch jetzt, wo es auf dem ganzen Gebiete zu treiben und zu sprossen anfängt, bei der alten Methode verharren, so wird die unausweichliche Folge sein, daß die Psychologie als Wissenschaft außerhalb ihrer Kreise entsteht und ihnen — was vielleicht vom Stand-

punct der Theilung der Arbeit seine Vorzüge hätte — nur eine Art Philosophie der Psychologie verbliebe, welche sich zur eigentlichen Psychologie verhielte, wie die Naturphilosophie zur Naturwissenschaft. Für den Pädagogen wäre dann begreiflicher Weise die eigentliche Psychologie der näher liegende und wichtigere Gegenstand.

Wenn es nach diesem scheinen kann, als sei die statistische Methode so recht eigentlich die rechte Methode der Forschung für die Psychologie, welcher das Experiment nur in sehr geringem Maße zu Gebote steht, so wird sich dies doch erst noch in greifbaren Erfolgen zu bewähren haben. Die Sache ist zu neu, als daß man über die Empfehlung dieses Verfahrens als eines große Erfolge versprechenden zur Zeit viel hinausgehen dürfte. Die pädagogische Statistik*) z. B., ohne Zweifel gerade eine der ergiebigsten Quellen einer zukünftigen empirischen Psychologie, ist zur Zeit noch gar nicht angebaut; die Moralstatistik, der wichtigste Zweig, um den es sich einstweilen handelt, ist noch weit entfernt davon, wirkliche Lehrsätze zur Psychologie zu ergeben. Sie wirft nur einzelne überraschende Lichtstrahlen in das Dunkel und verräth in beiläufig hervortretenden Zügen, wie tief die Verfolgung dieses Weges führen kann. Sonstige Statistik geistiger Erscheinungen ist bisher wenig versucht worden; nicht als ob sie nicht möglich wäre, sondern weil der Forscher auf diesem Gebiete meist noch darauf angewiesen ist, Material zu benutzen, das zu ganz andern Zwecken gesammelt wurde. Wenn daher Wundt in seinen „Vorlesungen über die Menschen- und Thierseele" behauptet, es lasse sich aus der Moralstatistik mehr Psychologie lernen, als aus allen Philosophen, „den Aristoteles ausgenommen," so liegt darin eine bedeutende Ueberschätzung dessen, was die Moralstatistik oder überhaupt die psychologische Statistik schon in ihrem jetzigen Zustande zu leisten vermag. Wundts Behauptung ist um so auffallender, als er selbst in seinem zweibändigen Werke aus der Moralstatistik nur sehr wenig und nicht einmal richtiges entnommen hat, nämlich die Ansicht, daß die Moralstatistik zur Annahme eines gesellschaftlichen Gesammtwillens nöthige, dem der Wille des Individuums untergeordnet sei. Ebenso ungerechtfertigt ist aber die Wundt gegenüber von Drobisch (Zeitschr. f. ex. Philos. IV. S. 330) aufgestellte Behauptung, die Data der statistischen Tabellen seien, weil sie viel zu complicirte Phänomene umfassen, zu Ausgangspuncten für die theoretische Psychologie nicht brauchbar. Besteht doch die gesammte Aufgabe der Induction darin, durch Vergleichung gegebner complicirter Phänomene das Einfache, die Wirkung irgend eines besondern Factors zu ermitteln! Das Ausgehen von zusammengesetzten Phänomenen verwerfen, heißt also den inductiven Weg selbst verwerfen, was vom Standpunct der deductiv verfahrenden Herbartschen Psychologie aus eine petitio principii ist.

Zu der Ueberschätzung des psychologischen Werthes der Moralstatistik auf der einen Seite und ihrer unbilligen Verkennung auf der andern hat ohne Zweifel der Umstand bedeutend beigetragen, daß Quetelet, durch dessen Werk über den Menschen und die Entwicklung seiner Fähigkeiten (Brüssel 1835; in neuer Bearbeitung erschienen 1869) die Moralstatistik in weiteren Kreisen bekannt und populär wurde, von der Vorstellungsweise einer sehr zurückgebliebenen Schulpsychologie ausgieng und daher gleich auf die Entdeckung von Fähigkeiten und Neigungen des mittleren Menschen ausgieng, wo zunächst nichts vorlag, als eine arithmetische Durchschnittszahl, deren Deutung mit aller Vorsicht behandelt sein will. — Eine andre Differenz hinsichtlich der Bedeutung der Moralstatistik erhob sich infolge der Frage nach ihrem Verhältnis zur Willensfreiheit. Hier hat ebenfalls die Nachwirkung der französischen scholastisch-cartesianischen Schulpsychologie (welche an Unbrauchbarkeit und fundamentaler Begriffsverwirrung bei scheinbar glattester Ordnung wo möglich die ältere deutsche Schulpsychologie noch übertrifft)

*) Wohl zu unterscheiden von der Schulstatistik, mit der sie nur theilweise zusammentreffen würde. Die pädagogische Statistik hätte sich mit statistischer Bearbeitung der geistigen (und physischen) Entwicklung der Jugend unter den verschiednen, der genauen Aufzeichnung zugänglichen Einflüssen zu befassen.

Schwierigkeiten geschaffen, die in der Natur der Sache nirgend vorhanden sind. Wo man die Willensfreiheit noch durch die Brille des aequilibrium arbitrii sieht und den einzelnen Willensact von jeder, nicht nur äußeren, sondern auch inneren Causalverbindung lostrennt, da ist weder ein Einblick in die wahre Natur geistiger Vorgänge möglich, noch sind die Anforderungen der Ethik auf eine irgend haltbare und sichere Basis begründet.*) Ja, es wird sogar im Grunde, wie dies Herbart unwiderleglich dargethan hat, die sittliche Zurechnung durch eine solche Theorie nicht nur nicht geschützt, sondern geradezu aufgehoben; denn wenn der einzelne Willensact nicht mehr als ein adäquater (also durch Gesetze bestimmter) Ausdruck des individuellen Charakters (in seinem Zusammenwirken mit den Verhältnissen der Außenwelt) erscheint, so müßte auch der Willensact an und für sich als ein vom Menschen und seiner sittlichen Beschaffenheit unabhängiges, gleichsam in der Luft schwebendes Factum die Verantwortung tragen und von einer Verantwortlichkeit des Menschen dafür, daß er diesen oder jenen Willen hat, könnte gar nicht mehr die Rede sein. Ferner aber setzt jene scholastische Willensfreiheit allerdings einen Widerspruch zwischen Willensfreiheit und Causalität voraus, der dann, sobald eine gewiße Gesetzmäßigkeit auf dem Gebiet der freiwilligen Handlungen nachgewiesen wird, leicht zum flachsten Materialismus, d. h. zur gänzlichen Verkennung der aus dem Charakter und den sittlichen Ideen stammenden Causalität führen wird. Quetelet half sich aus dem Dilemma, indem er den freien Willen des Individuums vom statistischen Standpunct aus als eine störende Ursache gegenüber dem Durchschnittswillen betrachtete, deren Einfluß gleich andern veränderlichen Einflüssen, da er ebenso gut negativ als positiv wirken kann, bei hinlänglich großen Zahlen verschwindet. Hiermit wird aber jener von Wundt adoptirte Fatalismus des Durchschnittswillens herbeigeführt, um dessen — nichts weniger als absolut sittlichen — Inhalt der freie Wille des Individuums gleichsam schwankt, wie die Magnetnadel um ihren Pol. — In Deutschland richtete der verdienstvolle Statistiker Adolf Wagner (die Gesetzmäßigkeit in den scheinbar willkürlichen menschlichen Handlungen, Hamburg 1864) seine Aufmerksamkeit auf dies Problem und forderte die Philosophen, indem er sie anklagte, der Moralstatistik bisher zu wenig Beachtung geschenkt zu haben, förmlich auf, sich über diesen anscheinenden Widerspruch zu äußern. Die Anklage war bei der eminenten Bedeutung, welche jene werdende Wissenschaft mit Recht in Anspruch nehmen kann, nur zu begründet; weniger die daran geknüpfte Aufforderung, denn die deutsche Philosophie hatte jenen anscheinenden Widerspruch zwischen Willensfreiheit und Gesetzmäßigkeit in der That längst überwunden. Gleichwohl entsprach Drobisch der Aufforderung Wagners in seiner Broschüre: „Die moralische**) Statistik und die menschliche Willensfreiheit" (Leipzig 1867), welche zugleich einen interessanten, durch methodische Genauigkeit ausgezeichneten Beitrag zur Moralstatistik enthält. — Erwähnung verdient hier auch ein Werk, welches die christliche Sittenlehre, weit entfernt, in der Moralstatistik einen Feind derselben zu sehen, vielmehr auf eine umfassende Bearbeitung derselben zu stützen sucht. Es ist dies das 1868 in Erlangen erschienene Werk des Professors Alex. Oettingen: „Die Moralstatistik und die christliche Sittenlehre. Versuch einer Socialethik auf empirischer Grundlage." Der erste Band desselben behandelt das ganze Gebiet der Moralstatistik und enthält in seinen Literaturnachweisen vielleicht die vollständigste Uebersicht der Arbeiten auf diesem Gebiet, welche bis jetzt zu finden ist.

Einen kritischen Ueberblick über die bisherigen Resultate der Moralstatistik zu geben, würde für unseren Zweck einerseits zu weit gehen, anderseits aber doch wieder nicht völlig genügen, da es sich hier speciell darum handelt, zu zeigen, wi: die Moral-

*) Vgl. das oben bei Anlaß der scholastischen Psychologie Bemerkte.

**) Eine offenbar fehlerhafte Uebersetzung des im Französischen ganz richtigen Ausdrucks „statistique morale."

statistik und die Statistik menschlicher Verhältnisse, Handlungen und Eigenschaften überhaupt zur Quelle psychologischer Erkenntnis werden können. Dies kann auf dem uns vergönnten Raume nur mittelst der Durchführung an einem bestimmten Beispiel geschehen und wir wählen dazu die psychologische Charakteristik der **Altersstufen**, wiewohl gerade über dasjenige Lebensalter, welches den Pädagogen am meisten interessiren würde, das Kindesalter, bisher in der Statistik nicht viel zu holen ist. Hier wird eben mit der Zeit die pädagogische Statistik eintreten müßen, welche am zweckmäßigsten ebenso von den Erziehern und Schulmännern wird betrieben werden, wie die Medicinalstatistik von den Aerzten, die Criminalstatistik von den Juristen u. s. w. — Zur Vergleichung mit den immerhin noch dürftigen Aufschlüssen, welche uns die Statistik hier schon jetzt geben kann, wollen wir die jedenfalls noch weniger inhaltreichen und zum Theil sogar an der Hand der Statistik zu berichtigenden Lehren der überlieferten Psychologie voranstellen.

Wir entnehmen zunächst der 1854 erschienenen Psychologie von Dr. L. **George** folgende Schilderung der Lebensalter: „Das kindliche Alter ist sanguinisch, dem Momente und dem Wechsel seiner Eindrücke hingegeben, offen für alles, was ihm entgegentritt, und leicht übergehend von Freude in Schmerz und umgekehrt, wie es der Augenblick hervorbringt. Da tritt denn oft plötzlich der ganz veränderte melancholische Charakter des Jugendalters ein, wo die allgemeine Empfänglichkeit weicht der Aufmerksamkeit auf das Einzelne, das in einem besondern Grade das Interesse in Anspruch nimmt, wo die Eigenthümlichkeiten und besondern Neigungen sich ausbilden, wo der Beruf sich entscheidet, wo das ganze Leben aufgeht in den Hoffnungen, mit denen es sich die Zukunft ausmalt und in denen es sich die Ideale schafft, in deren Verwirklichung es die Aufgabe seines Daseins erkennt. Diesem folgt das cholerische Temperament des reiferen Alters mit der Schnelligkeit seiner Auffassung, der Raschheit seiner Entschlüsse, der Strebsamkeit seiner Entwürfe und der Kraft seiner Thätigkeit, bis endlich das Greisenalter den phlegmatischen Charakter ausprägt in dem ruhigen Festhalten an dem Gewohnten und der Befriedigung an dem Erreichten, verbunden mit dem Misbehagen an allem, was den festgewordenen Neigungen nicht entspricht, und dem Ueberdrusse an allem Neuen, in das es sich nicht mehr zu finden vermag. — Auch **Ulrici** (Gott und der Mensch; 1. Th. Leib und Seele, Grundz. einer Psych. des Menschen. Leipz. 1866) bringt in seiner Psychologie die Betrachtung der Lebensalter nach den vier altüberlieferten „Lebensstufen" vor. Bei ihm entspricht jedoch das Jünglingsalter dem cholerischen, das Mannesalter dem melancholischen Temperament. Ulrici behandelt das Thema ausführlicher als George und führt dabei zugleich seine Grundanschauung vom Lebensgang des Menschen durch, nach welcher derselbe in körperlicher, wie in geistiger Beziehung die Richtung von außen nach innen, vom Uebergewicht äußerer Beziehungen zu den inneren Zuständen einschlägt. Der Greis ist bei ihm auch der Phlegmatiker; im übrigen aber ein ganz anderer Mensch als der unverträgliche und mismuthige Greis bei George. Nach Ulrici verringert sich im Greisenalter das Interesse an der Außenwelt, aber nicht das Verständnis der Umgebung. Der Greis wird hier nicht abgeschlossen und intolerant, sondern im Gegentheil duldsamer und verträglicher. Er liebt es, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in eins zu fassen und dem Lauf der Welt nur noch wie einem Schauspiel zuzusehen, über dessen Sinn und Bedeutung er gelassen nachdenkt, ohne sich für die Personen und Kämpfe noch unmittelbar zu interessiren.

Man wird leicht zugeben, daß man in diesen beiden Schilderungen vom Kindesalter nur eine sehr vage Vorstellung erhält, daß Jünglings- und Mannesalter widersprechend geschildert sind und das Greisenalter wenigstens verschieden gedeutet wird, wenn auch auf Grund der gleichen uralten und dennoch, wie wir gleich sehen werden, sehr zweifelhaften Ansicht vom phlegmatischen Temperament des hohen Alters. Von den einzelnen treffend scheinenden Bemerkungen wissen wir nicht, ob sie die Hauptsache



treffen und im ganzen fehlt uns zur Ordnung und richtigen Unterbringung unserer einzelnen Beobachtungen und Bemerkungen jeder feste Anhaltspunct, da das Unzulängliche der Lehre von den Temperamenten, ganz abgesehen von ihrem Ursprung aus längst veralteten Theorieen über die Grundstoffe des Organismus, hier jedem klar werden muß. Gleichwohl erhält sich diese Lehre in der Psychologie noch immer und zwar, weil das Bedürfnis nach einem scheinbar objectiven Anhaltspunct der subjectiven Beobachtungen so groß ist, daß man lieber einen ungenügenden hat als gar keinen. Wenn allen Psychologen statt dessen die von den Statistikern ermittelten Curven der physischen Lebensentwicklung klar vor Augen ständen, so würden diese jedenfalls, selbst abgesehen davon, daß sie auf zuverläßigen Ermittlungen beruhen, schon allein als Anhaltspuncte für die gewöhnliche, nicht in den Schranken der exacten Empirie verweilende Reflexion einen weit besseren Dienst leisten, als die Säftemischungen des Hippokrates und Galen. Das Bild dieser Curven sollte daher jeder praktische Psychologe klar vor Augen haben, wofür wir, da die Encyklopädie keine Holzschnitte bringt, auf Quelelet (2. Aufl. der Physique sociale, Bd. II.) verweisen. Wir müßen uns hier auf eine Hervorhebung der wichtigsten Züge in Worten beschränken. Diese Curven sind so eingerichtet, daß man sich auf der Achse der Ordinaten die Altersstufen, auf derjenigen der Abscissen die zu jedem Lebensalter zugehörigen Werthe der in Rede stehenden veränderlichen Größe eingetragen denkt. Der Charakter der Curven, durch welche in dieser Weise das Wachsthum des Körpers, die Zunahme und Abnahme des Gewichts, insbesondere auch des Blutgewichts, die Entwicklung der Muskelkraft dargestellt werden, zeigt uns im allgemeinen ein schnelles, jedoch in zwei deutliche Stufen geschiedenes Ansteigen bis zur Höhe der Vollkraft, sodann annähernd Stetigkeit mit früher Tendenz zum langsamen Sinken, welches in Greisenalter etwas stärker wird. Bei der Muskelkraft ist die Abnahme mil dem höheren Alter am stärksten und beginnt am frühesten, nämlich schon mit dem 30. Jahre; das Körpergewicht erreicht am spätesten seine volle Höhe (beim Manne mit dem 40., bei der Frau mit dem 50. Jahre) und beginnt, gleich dem Wuchs, erst nach dem 60. Jahre ziemlich merklich zu sinken, allein der Uebergang vom höheren Mannesalter in das Greisenaller ist in allen diesen Curven ein sehr allmählicher ohne deutlichen Abschnitt. Was die erwähnten beiden Stufen der jugendlichen Entwicklung betrifft, so zeigt sich, wie im Wachsthum und in der Zunahme des Körpergewichts, etwas weniger deutlich auch in der Enlwicklung der Muskelkraft, die rapide Zunahme der ersten Jahre bald eine Mäßigung erfährt, die etwa vom fünften bis zum zwölften Jahr andauert; dann erfolgt eine neue Beschleunigung, minder deutlich beim Wachsthum, sehr auffallend beim Körpergewicht, die sich erst vom 16. Jahre an, also nach der Periode der Pubertätsentwicklung wieder verringert.

Wüßte man weiter nichts als dies, so hätte man daran schon einen ungleich besseren Anhaltspunct als an der Lehre von den Temperamenten, an welchen sich mit gleicher Leichtigkeit, aber größerer Sicherheit weitergehende und aus dem Kreise der exacten Forschung heraustretende Bemerkungen anschließen ließen. So würden wir z. B. eine Schilderung der Altersstufen folgender Art besser begründet finden, als jene nach den Temperamenten. Das Kindesalter bildet als erster Abschnitt und Vorstufe der höheren geistigen Entwicklung gleichsam eine Well für sich. Auf alles aufmerksam, nirgend beim Einzelnen lange verweilend, lebt das Kind in schneller Entfaltung seiner Kräfte sich in die Außenwelt ein, orientirt sich in ihr und erreicht, in stiller Befriedigung mit dieser Welt, die eine Welt der Phantasie, und doch seine Wirklichkeit ist, eine gewiße Reife und Verständigkeit, die sich vorzüglich in den der Belehrung so zugänglichen Jahren der ersten Schul- und Unterrichtszeit ausspricht. Mit dem Knabenalter beginnt eine neue Slufe der Entwicklung. Das Streben nach Freiheit äußert sich mächtig, die harmlose Zugänglichkeit und genügsame Beschränkung auf den Kreis der Familie und Schule schwindet und im raschen Drang der Jugend durchbricht der Knabe die früheren Schranken, verschließt sich gegenüber seiner näheren Umgebung,

erscheint trotzig und ungestüm und trachtet in vorschnellen Versuchen nach zügelloser Erprobung seiner Kräfte. Mit der ersten Entwicklung der Männlichkeit geht ihm eine Ahnung seiner höheren Ziele und des Ernstes seiner Bestimmung auf und während das Streben nach Freiheit und Abgeschlossenheit in sich noch zunimmt, mäßigt sich zugleich jenes regellose Haschen nach neuen Eindrücken, die Ideen, welchen er nachhängt, nehmen bestimmtere Gestalt an, aus dem Knaben wird ein Jüngling, der zwischen Freiheitsdrang und Vorgefühl der ernsten Aufgaben des Lebens der Männlichkeit entgegeneilend auf einer neuen, höheren Stufe wieder jene Empfänglichkeit des reiferen Kindesalters wiederholt. In schwungvoller Erhebung eilt der Jüngling durch die Zeit der Ideale dem Mannesalter entgegen, aber mehr und mehr mäßigt sich dieser Schwung, der Ernst praktischer Aufgaben legt seinem Geiste Fesseln an, mit welchen der junge Mann, voll Vertrauen auf seine wachsenden Kräfte, einen muthigen, aber an Enttäuschungen reichen Kampf beginnt. Im Mannesalter tritt endlich ein ruhiges Gleichgewicht zwischen Kraft und Streben ein, die hochfahrende Vergeudung gährender Kräfte macht einem besonnenen Rechnen mit den Verhältnissen Platz und er lernt, während schon die üppige Jugendkraft nachläßt, mit richtiger Verwendung seiner Mittel auf dem gegebenen Arbeitsfeld, praktische Erfolge zu erringen. Immer gleichmäßiger gestaltet sich nun äußerlich und innerlich sein Leben und während die Kräfte schon mit leisem Uebergang ins Greisenalter merklich schwinden, nimmt die Erfahrung und Einsicht noch zu. Seine Befähigung zu besonnener Beherrschung der Verhältnisse wächst noch, während der Reiz des Kampfes mit den Schwierigkeiten des Lebens und das Interesse für die Wellenschläge alltäglichen Daseins mehr und mehr abnimmt. Die Ruhe, zu der sein Geist nun neigt, befähigt ihn mehr und mehr zu einem überschauenden Blick auf das ganze Leben und, Vergangenes und Zukünftiges in eins fassend (um den schönen Ausdruck Ulricis zu entlehnen) betrachtet er sich mehr und mehr als einen, nur noch von geistiger Theilnahme bewegten Zuschauer des irdischen Treibens.

Ein solches Bild wird von mancherlei Mängeln nicht frei sein und leidet jedenfalls, wie auch die vorangestellten Schilderungen von George und Ulrici, an den Einseitigkeiten einer subjectiven Auffassung; allein es dürfte wohl den Vorzug eines natürlicheren Anschlusses an den Gang der Wirklichkeit in Anspruch nehmen und verdankt diesen Vorzug der Anlehnung an eine zwar mannigfacher Deutung fähige, aber immerhin auf Thatsachen ruhende objective Grundlage.

Die Statistik giebt uns aber noch manche weitere Anleitung und zum Theil geradezu Belehrung und Berichtigung. So ist z. B. die physiologische Thatsache, daß im Greisenalter die Frequenz des Pulses, parallel mit der Abnahme der Körpergröße, wieder zunimmt, zuerst auf statistischem Wege entdeckt worden, während die Mediciner, vertrauend auf die Theorie von dem phlegmatischen Charakter des Greisenalters, ruhig Jahrhunderte lang bei der Meinung verharrten, der Puls werde im hohen Alter immer langsamer. Die Thatsache des zunehmenden Pulses stößt nun aber die ganze Theorie von der phlegmatischen Natur des Greisenalters um und erinnert uns an jene bekannte Rückkehr des Greises zur Kindesnatur, die ganz mit Unrecht oft als bloße Folge von Geistesschwäche und Erschlaffung des seiner Auflösung nahenden Organismus betrachtet wird. Allerdings hängt die Beschleunigung des Pulses, wie Quetelet gezeigt hat, mit der Abnahme der Körpergröße zusammen, aber sie ist deshalb noch kein Krankheitssymptom und auch die ihr entsprechende Verjüngung des geistigen Lebens ist an und für sich nichts weniger als krankhaft. Gerade gesunde und rüstige Greise (man denke an die letzten Lebensjahre von Ernst Moritz Arndt!) entwickeln oft eine unglaubliche Lebhaftigkeit und ein Feuer, gepaart mit einer harmlosen Vertraulichkeit, die von Geistesschwäche sehr verschieden ist. Die Komödiendichter, bisher bessere Menschenkenner als die Psychologen, geben ihren rüstigen und gesunden Greisen gewöhnlich viel Beweglichkeit, Reizbarkeit und Heftigkeit, verbunden mit Gutmüthigkeit.

In der Moralstatistik liegt ein ungemein reichhaltiges, aber nicht leicht zu deutendes Material zur Beurtheilung des Charakters der Altersstufen vor, auf welches wir hier nur noch eintreten, um an einigen Zügen nachzuweisen, wo man hier die psychologische Belehrung zu suchen hat und wo nicht. Wenn man z. B. findet, daß die Zahl der durch Verurtheilung constatirten verbrecherischen Handlungen in einer Nation sich so auf die Altersstufen vertheilt, daß dieselben unter 16 Jahren äußerst selten sind, dann schnell anwachsen, zwischen 20 und 30 Jahren ihr Maximum erreichen und von da an bis in das höchste Alter beständig abnehmen, so wäre es gewiß sehr verkehrt, hieraus, gleichsam als psychologische Entdeckung, abzuleiten, daß die Seele einen „Hang zum Verbrechen" besitzt, der, als besondres Vermögen in allen Menschen waltend, sich mit dem 16. Jahr zu entwickeln beginnt, zwischen dem 20. und 30. sein Maximum erreicht und dann allmählich wieder abnimmt. Noch verkehrter wäre es, dem jüngeren Mannesalter einen besondern Hang für Körperverletzung, dem reiferen Alter einen Hang zu Rebellion und Todtschlag, weiterhin für überlegten Mord und endlich dem Greisenalter einen Hang zur Falschmünzerei, Fälschung und Vergiftung beizulegen, weil die genannten Arten von Verbrechen in den betreffenden Altersclassen relativ häufig sind. Man wird vielmehr einsehen, daß die besondre Häufigkeit der Verbrechen bei jungen Männern mit dem Lebensalter zusammenfällt, in welchem sie theils durch den Kampf um das tägliche Brod, theils durch Eifersucht und andre Liebeshändel, durch frühe Sorge für die Familie in Aufregung versetzt werden und dabei auf ihre Kräfte vertrauend, schnell zur That sind, daß im höheren Alter die günstigere Gestaltung der eigenen Lebensverhältnisse einerseits, die Abnahme der Körperkräfte andrerseits zur größeren Seltenheit der Verbrechen mitwirkt. Ebenso scheint es in der Natur der Sache zu liegen, daß nicht ein besondrer Hang die Jugend zu den roheren, das Alter zu den raffinirteren Verbrechen treibt, sondern daß hier die abnehmende Körperkraft und die zunehmende Berechnung und Ueberlegung in Betracht kommt. Aber gerade dieser letztere Punct ist psychologischer Natur und der Fortschritt gegenüber der gewöhnlichen alltäglichen Beobachtung, welche auch erkennt, daß die Jugend gewaltthätiger, das Alter verschlagner und behutsamer ist, würde darin bestehen, daß wir aus den Tabellen und Curven der Criminalstatistik eine Anschauung nicht nur von der dürren Thatsache des Unterschiedes, sondern auch von seiner allmählichen Herausbildung und seinem Verlauf gewinnen können. Hiebei kann man sogar bis zu einem gewißen Grade vom Verbrecherischen der betreffenden Handlung, welches eben zu ihrer Eintragung in die Listen der Criminalstatistik Veranlassung gab, absehen und die beobachtete Veränderung im wesentlichen rein als eine Abnahme der stürmischen Thatkraft und Zunahme der Ueberlegung ansehen. Hiefür aber, wenn auch nur provisorisch und hypothetisch, eine Uebersicht des ganzen Verlaufs vor sich zu haben, ist gegenüber dem bloß allgemeinen Wissen um die Thatsache jedenfalls ein höchst bedeutender Fortschritt. Man wird die Scala dieses Verlaufs mit andern vergleichen und zusammenhalten, Uebereinstimmungen und Gegensätze notiren und so zu einer immer vollständigeren Einsicht in den ganzen Causalzusammenhang der geistigen Zustände gelangen können.

Wir könnten hier, ohne das Beispiel der Altersstufen zu verlassen, noch eine große Reihe interessanter Thatsachen hervorheben, wie z. B. die stetige Zunahme der relativen Häufigkeit des Selbstmords mit wachsendem Alter, in welcher man, da andre Verhältnisse gleich bleiben oder sogar entgegen wirken müßten, ein Maß für die Abnahme der Neigung zum Leben finden kann; dies würde jedoch zu weit führen und wir ziehen es vor, einen, allerdings noch schwach ausgeführten Versuch Quetelets zu erwähnen, eine geistige Eigenschaft, nämlich die *Productivität der Schriftsteller*, direct nach den Lebensaltern zu classificiren. Quetelet fand durch einen, freilich flüchtigen Ueberblick der französischen Literaturgeschichte, daß die Productivität in Beziehung auf Meisterwerke der Dichtkunst vom 20. bis zum 30. Jahre rasch steigt, zwischen dem 30. und 50. ihr Maximum erreicht und zwar für wirklich classische Werke eher in der zweiten Hälfte

dieser Periode, von da an folgt rasches Sinken, namentlich nach dem 55. Lebensjahre, dann jedoch wieder nahezu constante Höhe bis gegen das Lebensende hin. Jedem muß klar sein, daß dieser Versuch einer ungemeinen Vervollkommnung und Ausbildung fähig ist, wie denn überhaupt die in der Literatur fixirt vorliegenden Documente menschlichen Denkens, Empfindens und Wollens einen unerschöpflichen Schatz für die psychologische Forschung abgeben können, sobald man sich einmal entschließt, sie in dieser Hinsicht zu bearbeiten.

Nächst der Nervenphysiologie, der Psychophysik und der psychologischen Statistik verdienen auch die Anthropologie der Naturvölker, überhaupt die Ethnographie und die vergleichende Psychologie (Thierpsychologie) Erwähnung als reiche Quellen psychologischer Einsicht, wir können uns jedoch hier eines speciellen Eingehens enthalten, da einerseits der Nutzen dieser Wissenschaftszweige zur Erweiterung und Belebung unsrer Anschauungen auf psychologischem Gebiete von selbst einleuchtend ist, anderseits aber denselben wenigstens für jetzt ausschließlich der Charakter von Hülfswissenschaften der Psychologie zukommen dürfte, während in den oben ausführlicher behandelten Zweigen die eigentlichen Grundprincipien der psychologischen Empirie zum Vorschein kommen, die nur noch weiter ausgebildet, specieller auf den psychologischen Zweck hingerichtet und in engere Verbindung miteinander gebracht werden müßen, um die Verwirklichung einer Wissenschaft hoffen zu lassen, von der man jetzt erst sagen kann, daß sie im Werden begriffen ist.

Schließlich noch einige Worte über das Verhältnis der höheren geistigen Functionen zur empirischen Psychologie, wie wir dieselben auffassen. — Zunächst müßen wir dem Misverständnis entgegentreten, als könne in einer Psychologie, die sich einerseits so eng an die Physiologie, andrerseits an Psychophysik und Statistik anlehnt, überhaupt nur von den niederen, an die Sinnlichkeit gebundenen Seelenthätigkeiten die Rede sein, während die höheren geistigen Functionen unberührt blieben, wo nicht gar unter einer solchen Behandlungsweise verschwinden müßten. Wir erinnern hier vorläufig an die oben (auf S. 622 ff.) festgestellten Puncte über das Verhältnis einer streng empirisch verfahrenden, auf die Physiologie gestützten Psychologie zur Streitfrage des Materialismus und an die mehrfach hervorgehobene Bedeutung der Form alles geistigen gegenüber dem Stoff der Empfindungen und Triebe, in welchen sich die über das Materielle erhabene Bedeutung der Seelenvorgänge ausprägt, wie die Melodie in den einzelnen Klängen oder die Zeichnung eines Künstlers in dem relativ gleichgültigen und schlechthin dienenden Stoff einiger Bleistiftstriche. Wir werden uns gestatten, diesen letzteren Punct zur Ergänzung des Gesammtbildes der Seelenlehre noch specieller auszuführen, müßen aber zuvor einige allgemeinere Bemerkungen über das Gebiet der höheren Geistesfunctionen und seine Behandlung in der Psychologie voranschicken.

Bekanntlich ist die Behandlung der Geistesfunctionen in der sogenannten empirischen Psychologie älteren Schlages, deren Entstehungsweise wir oben geschildert, nicht viel anderes, als ein Fächerwerk von Begriffsbestimmungen. Der eigentliche Ort aber, an welchem solche Begriffsbestimmungen ihren vollen Werth haben, ist nicht die empirische Psychologie, sondern die speculative, da diese ein, wenigstens nach der formalen Seite wissenschaftlich zu nennendes Princip an diesen Stoff heranbringt, das ganze Gebiet von einem Puncte aus beleuchtet und so demjenigen, welcher sich der Geistesarbeit dieser einheitlichen Auffassung des Gegebenen unterzieht, jene Genugthuung verschafft, welche mit jeder subjectiven Bewältigung und freien, kunstvollen, dem Wesen des erkennenden Geistes sich in allen Theilen anschmiegenden Gestaltung eines gegebenen Stoffes verbunden ist. Dieser Stoff selbst ist aber alsdann in der Psychologie, wenigstens gerade auf jenen höheren Gebieten, um die es sich hier handelt, nichts anderes, als der Inhalt des gewöhnlichen Bewußtseins über diese Dinge. Ob ich z. B. Liebe, Haß, Hoffnung, Reue u. s. w. in dieser oder jener Weise definire, so weiß ich doch über den diesen Begriffen entsprechenden Gegenstand weiter nichts, als was mir auch

schon vor der wissenschaftlichen Bearbeitung derselben bekannt war, und selbst, wenn ich bei dieser Bearbeitung lerne, die betreffenden Begriffe richtiger und sicherer anzuwenden, so liegt der dadurch erzielte Gewinn zunächst mehr auf sprachlichem als auf sachlichem Gebiet. Wer z. B. aus einer solchen Bearbeitung der Begriffe gelernt hat, den Unterschied zwischen „Grausamkeit“ und „Schadenfreude“ genau und sicher anzugeben, während er vorher öfter in Gefahr war, diese Worte ungenau anzuwenden, der wird gleichwohl nachher wie vorher diesen Begriffen den eigentlichen Inhalt nicht aus der Definition, sondern aus seiner unverändert gebliebenen Erfahrung geben. Nehmen wir den Fall, daß ein Lehramtscandidat die Thierquälerei im Examen unter den Oberbegriff der Schadenfreude bringt, statt unter den der Grausamkeit; verwechselt er etwa deshalb den Gemüthszustand eines Knaben, der einem Käfer die Flügel ausreißt, mit demjenigen eines andern Knaben, der darüber lacht, wenn seinem Kameraden ein Buch in den Straßenkoth fällt? Gewiß nicht! Er vergreift sich nur in den Bezeichnungen, was bei mangelhafter Uebung um so leichter stattfinden kann, da wir ja auch bei der sorgfältigsten Nomenclatur schließlich immer noch unter dem gleichen Begriff sehr verschiedenartige Dinge zusammenfassen und andrerseits manchmal sehr verwandte Vorgänge trennen müßen.

Hiermit soll der Werth einer systematischen Behandlung der Begriffe der Seelenthätigkeiten nicht schlechthin geleugnet werden. Auch abgesehen von der speculativen Psychologie, die wir hier nicht weiter in Betracht ziehen, kann eine solche Behandlung z. B. im Seminarunterricht, eine gute Geistesgymnastik abgeben und mindestens in sprachlicher und logischer Hinsicht Vortheil bringen. Was die Sache betrifft, so kann durch eine gute Behandlung dieses Stoffes, zumal wenn die bloße Terminologie durch glücklich gewählte Beispiele aus dem täglichen Leben, der Geschichte, den Dichtern u. s. w. belebt oder durch ethische Elemente in ein höheres Licht gerückt wird, das Interesse für den Stoff und der Sinn für psychologische Beobachtung gefördert (bei einer dürren Behandlung freilich auch gelähmt) werden. Im allgemeinen aber läßt sich nicht leugnen, daß die vorzeitige Systematisirung eines jeden Stoffes auch die Gefahr eines vorzeitigen Abschließens, einer Verwechslung der formellen Abrundung mit materieller Vollständigkeit der Erkenntnis in sich schließt, und daß sie namentlich auf einem Gebiet, wo die Dinge so ganz anders zusammenhängen als die Begriffe, unter welchen wir sie unterbringen müßen, leicht Verarmung und kurzsichtige Beschränkung auf das Nothdürftigste mit sich bringt. Es wird sich daher immer noch fragen, ob die Kenntnis der höheren Geistesfunctionen nicht durch eine sachkundige Behandlung anderer Fächer, wie namentlich des Deutschen, der Geschichte und des Religionsunterrichtes mehr gewinnen würde, als durch eine systematische Behandlung der psychologischen Begriffe; jedenfalls müßte die letztere, wo man sie an Seminarien oder Gymnasien beibehalten will, mit der Behandlungsweise jener Unterrichtsfächer in Einklang gesetzt und dadurch wirksamer gemacht werden.

Auf der andern Seite wäre es unbillig, zu verkennen, daß auf den oben speciell behandelten Gebieten einer Erfolg versprechenden Empirie mancher Beitrag zur Kenntnis der höheren Geistesfunctionen zu gewinnen ist. Wir erinnern z. B. an das Licht, welches die Bernoulli'sche Formel auf die Natur der Leidenschaften wirft. Was man aber hier vermissen mag, ist die Behandlung des Uebersinnlichen in den Geistesfunctionen unter einem specifischen, das Uebersinnliche vom Sinnlichen unterscheidenden Gesichtspunct. Wir wollen nunmehr zunächst kurz erörtern, in welchem Sinne diese Forderung überhaupt statthaft ist.

Von vorn herein ist klar, daß, wenn man das Uebersinnliche als etwas schlechthin nichtsinnliches faßt und wenn man ferner zum Gebiet der Sinnlichkeit die ganze räumliche und zeitliche Auffassung des Seienden zählt, daß dann das Uebersinnliche in den Seelenvorgängen, wie das Ding an sich, nur in der Idee existiren, nur als unbekannter Grund des Erscheinenden vorausgesetzt werden, niemals aber selbst irgendwie in die

Erscheinung fallen kann. Wie der Geist nie rein als solcher erscheint (auch Geisterseher und Visionäre erblicken ihn in sinnlicher Form), so hat auch jeder einzelne Gedanke, jeder Begriff gleichsam seinen Körper von sinnlichen Anschauungen und Empfindungen, nur daß diese meist gerade da fast ins Unmerkliche zurücktreten, wo ihr Inhalt am bedeutendsten ist, einer gleichsam in die Luft gehauchten Zeichnung ähnlich, deren bedeutungsvolle Form in einem fast verschwindenden Material verwirklicht ist. Auf jeden Fall aber ist es möglich, die Form, den Werth, die Bedeutung oder den Inhalt der psychischen Gebilde — wie wir auch diesen Factor einstweilen nennen wollen — als etwas dem schlechthin Sinnlichen übergeordnetes und seinem eigenen Princip nach, wenn auch nicht in seiner Erscheinungsweise, übersinnliches aufzufassen.

Hier stehen wir dann freilich am Scheidepunct von Empirie und Speculation. Wie uns die Physiologie der Sinnesorgane auf empirischem Wege bis zu dem Puncte führt, wo alle sinnlichen Qualitäten geistig bedingt erscheinen, aber nicht darüber hinaus, so muß uns eine empirische Betrachtung des menschlichen Gedankenverlaufs stets auf den Punct führen, wo wir in seinem begrifflichen, ästhetischen und ethischen Inhalt sein wahres Wesen erkennen, ohne dasselbe jedoch in ein transscendentes Gebiet verfolgen zu können. Einen Schritt weiter, und wir stehen auf dem Boden der Speculation. Wir erfassen dann das Ideelle als solches, aber wir erfassen es auch auf dem Wege des Ideals und verlieren dabei jenen Boden des sichern und schrittweisen Fortgangs von einer Erkenntnis zur andern, welcher der Empirie eigen ist. Lotze hat den tiefsinnigen Gedanken ausgesprochen (vgl. Streitschriften S. 54), daß „die Welt der Werthe zugleich der Schlüssel für die Welt der Formen sei." Und was ist die Welt der Werthe anders, als der Inbegriff aller jener Beziehungen des Objectes zum innersten Wesen des Geistes, welche wir nach logischen, ästhetischen und ethischen Normen erfassen und beurtheilen? Was unserm Geist in solchen Beziehungen entgegentritt, sind stets schon Formen, Gestalten, Ideen (εἴδη) und die Materie ist, so weit wir sie verfolgen können, nichts, als eine den höheren Formen schlechthin dienende Summe von Gebilden, die an sich alle auch ihre Formen haben, welche jedoch nicht als Formen, sondern lediglich als der Stoff der höheren Formen zu unserm Geist in Beziehung treten. Dies gilt auch von den Empfindungen und Trieben, sofern sie nicht als solche der Gesammtheit unsres Wesens gegenübertreten, sondern in einer bedeutungsvollen Zusammenstellung das passive Substrat unsrer Gedanken sind.

Es ist nicht unmöglich, daß der letzte Grund jener Sicherheit, welche der streng empirischen Forschung eigen ist, gerade in ihrer Abwendung von der „Welt der Werthe" zu suchen ist, d. h. in ihrer Begründung auf das Erscheinende, wie es an sich und ohne directe Beziehung zu unsrem Geiste ist, man könnte im Sinne der obigen Erörterungen sagen, auf die Materie. Da auch diese durchweg Geist ist, nur nicht unvermittelt Geist für uns, so können wir vermuthen, daß die unendliche Fülle des Seienden den auf Selbstverherrlichung seiner Subjectivität verzichtenden Forscher ergreift und ihn Schritt für Schritt tiefer in das Wesen der Dinge führt, ohne sich ihm je in ihrer Totalität zu offenbaren. Nur die Methode dieser Forschung wird uns als ein logisches Ideal unmittelbar geistig berühren und uns eine Totalität der Erkenntnis repräsentiren, die wir uns in entwickelter Form doch wieder nur als unendliche Reihe vorzustellen vermögen.

Dieser Erkenntnisweise gegenüber ist nun aber die speculative, welche sich an die Ideen als solche hält, nicht schlechthin unberechtigt. Jene allein der empirischen Forschung eigene Objectivität geht ihr ab, allein dafür ist ihr die Unmittelbarkeit eigen, mit welcher der geistige Inhalt des Gegebenen sich hier zu unserem Geiste in Beziehung setzt. Wenn der Verf. dieses Artikels die Gebilde der Speculation in einem weiteren Sinne des Wortes zur „Dichtung" zählt*), so ist damit nichts weniger gesagt, als daß sie

*) So z. B. Gesch. des Mater. S. 346 f. Vergl. die verwandte Auffassung Lotze's, Mikrokosmos, 2. Aufl. I. S. 275 f., wo das Gefühl des Menschen für den Werth der Dinge

willkürliche Erzeugnisse der subjectiven Laune und Stimmung seien, vielmehr ist auch hier ein Zusammenhang mit dem Object und eine Nothwendigkeit dafür, daß sich das Wesen der Dinge in einem bestimmten Geiste gerade in diesen und nicht in beliebigen anderen Formen spiegelt. Die Möglichkeit der Anfügung von Kenntnis an Kenntnis fällt weg, und das Abbild der Wahrheit, wie sie sich auf dem Grunde des individuellen Geistes spiegelt, muß stets wieder von Grund aus neu gebaut werden, aber es ermangelt deshalb keineswegs der Beziehungen zum wahren Wesen der Dinge.

Auf diesem Puncte angelangt, könnte man die Frage aufwerfen, ob nicht also demnach den Begriffen der höheren Seelenthätigkeiten, wie sie in der älteren Psychologie als „empirisch" gegeben behandelt werden, durchweg ein bestimmtes und sogar höchst bedeutungsvolles Object entspricht, so daß also z. B. der Erörterung von Begriffen, wie „Vernunft", „Verstand", „Einbildungskraft", „Ueberzeugung", „Neigung", „Begierde", „Muth", „Beharrlichkeit" u. s. w. wenigstens der Möglichkeit nach eine ungleich höhere Aufgabe zufiele, als die einer mit Aphorismen aus der unwissenschaftlichen Erfahrung und ungenauen Beobachtungen vermischten Nomenclatur. Es könnte sich nämlich um nichts geringeres handeln, als um den Nachweis, daß die Formen der psychischen Gebilde, unbeschadet ihres mannigfachen Wechsels und ihrer endlosen Veränderlichkeit, sich um gewiße Normaltypen gruppiren lassen, welche den überlieferten Schulbegriffen wenigstens annähernd entsprechen. Diese Idee scheitert aber an dem Umstande, daß die im Geiste objectiv vorhandenen und wirksamen Formen des Geschehens von den abstracten Bezeichnungen, nach denen wir die Erscheinungen classificiren, total verschieden sind. So classificiren wir z. B. die Handlungen, welche wir als muthig bezeichnen, nach dem gemeinsamen Merkmal der durch eine Zweckvorstellung (andernfalls würden wir von „Unbesonnenheit", „Tollkühnheit" u. s. w. reden) veranlaßten Nichtachtung der Gefahr. Nun ist aber der Muth eines homerischen Helden vom Muth eines Märtyrers seiner Ueberzeugung nicht etwa nur durch Nebenumstände und durch den Stoff, an welchem der Muth sich übt, verschieden, sondern er giebt uns ein total verschiedenes Bild des inneren Geschehens und entspringt einer ganz andern Idee.

Dieser Umstand ist aber von höchster Wichtigkeit. Man kann z. B. den Kampfesmuth in einem Knaben durch Beispiel, Lectüre, Mahnung und Uebung noch so sehr ausbilden, so wird die Fähigkeit, auf die Gefahr eines äußeren Nachtheils oder schwerer Verfolgungen seine Ueberzeugung freimüthig auszusprechen, nicht im mindesten dadurch gefördert werden. Man kann nun sagen, im letzteren Falle wirke der eigentliche Muth zusammen mit Standhaftigkeit, Selbstachtung u. s. w.; aber wenn dies nicht ein bloßes Ineinandergreifen der Classification wäre, sondern reelles Zusammenwirken verschiedener Factoren des geistigen Geschehens, so müßte eine etwelche Erhöhung des Muthes der Ueberzeugung durch Stählung des physischen Kampfesmuthes dennoch bemerkbar sein. Wir bezweifeln dies, weil wir in beiden Fällen ganz verschiedene Gestaltungen des inneren Geschehens annehmen. Sollten wir aber hierin irren, so würde der einzige völlig zwingende Beweis dafür nur mittelst der statistischen Methode geführt werden können: beiläufig wieder ein Beleg dafür, daß die empirischen Methoden beim weiteren Ausbau einer jetzt erst in ihren Anfängen vorhandenen Wissenschaft in alle jene Gebiete, über denen jetzt noch ein ungewißes Helldunkel schwebt, Licht zu bringen vermögen. Die Ausführung solcher Forschungen ist aber eine Aufgabe für Jahrhunderte.

eine ebenso ernst gemeinte „Offenbarung" für die Vernunft genannt wird, wie dieselbe in den Grundsätzen der verstandesmäßigen Forschung ein unentbehrliches Werkzeug der Erfahrung hat. Aber diese Quelle der Offenbarung ist von unzähligen Einflüssen getrübt. „Mögen daher diese höheren Ansichten der Dinge, wie man sie zu nennen beliebt, immerhin die belebende und erwärmende Macht in allen menschlichen Bestrebungen sein, so werden sie doch immer die Verwandtschaft der werthbestimmenden Vernunft mit der künstlerischen Phantasie bestätigen; was sie hervorgebracht haben, darin tritt überall das Gefühl einer poetischen Gerechtigkeit an die Stelle der Einsicht in die Gründe der Gewißheit."

Inzwischen bedarf der Erzieher, der Seelsorger, der Arzt, der Staatsmann unabweisbar der täglichen Beschäftigung mit Fragen, welche der streng wissenschaftlichen Lösung vielleicht erst in späterer Folgezeit zugänglich werden. Einen wichtigen Dienst leistet hier freilich auch schon die bloße Kritik der Psychologie, die Kenntnis der Grenzen und Grundlagen dessen, was wir wirklich wissen können, und die Auflösung eines irreführenden Scheinwissens. Wie der Arzt aus einer scharfen Kritik der Arzneimittellehre weit mehr wirklich praktischen Gewinn für seine Thätigkeit zieht, als aus der Aneignung eines vollständigen, aber auf unhaltbaren Ueberlieferungen ruhenden Systems aller möglichen Heilmittel, so wird auch der Erzieher schon durch die bloße Befreiung von überlieferten Vorurtheilen viel gewinnen. Zur Gewinnung praktischer Menschenkenntnis aber wird ihm in der Regel ein Handbuch der Psychologie weniger leisten, als Homer und die Bibel, Shakespeare und Machiavelli. Immerhin ist jedoch damit nicht alles abgethan, was sich aus einer Betrachtung der psychischen Gebilde nach ihrer Form und Bedeutung gewinnen läßt.

Schon der bloße Hinweis auf die Bedeutung der Formen des psychischen Geschehens ist von Werth, indem er die Aufmerksamkeit des Erziehers auf Maß, Verhältniß und Harmonie in allen Einwirkungen auf das Seelenleben hinlenkt. Eine Psychologie, welche die psychischen Gebilde nur nach ihren Bestandtheilen betrachtet — verstehe man nun unter diesen die einfachen Vorstellungen eines immateriellen Seelenwesens, oder Processe in den Ganglienzellen der Hirnrinde — wird immer in Gefahr gerathen, das Wesentlichste, nämlich eben den ideellen Inhalt dieser Gebilde, zu übersehen, da dieser Inhalt eben nicht in den einzelnen Bestandtheilen, sondern in der Form ihres Zusammenklingens zu suchen ist, wie das Wesen eines Kreises nicht in den Kreidestückchen liegt, durch die er in der Zeichnung dargestellt wird, sondern in der Form oder dem Bildungsgesetz ihrer Zusammenstellung. Die mathematische Psychologie hat freilich wenigstens der Möglichkeit nach die Formen, von denen wir reden, in Gestalt der Formeln vor sich und es ist sehr wohl denkbar, daß gerade von solchen Formeln aus Licht fallen würde auf Thatsachen, wie z. B. den Zusammenhang einer Musik von bestimmtem Klang und Rhythmus mit dem kampflustigen Muth, während der Muth der Ueberzeugung gegenüber drohenden, aber eventuell passiv zu ertragenden Verfolgungen sich gerade von diesen Klängen vielleicht keineswegs sympathisch berührt fände. Wie dem aber auch sei, so fehlt uns einstweilen sowohl der Prüfstein für die Richtigkeit, als auch der Schlüssel für die Deutung solcher Formeln und wir müßen uns mit weit allgemeineren, aber gleichwohl ungemein fruchtbaren Gesichtspuncten der Betrachtung begnügen.

Unzweifelhaft haben wir für die verschiedenen Formen der geistigen Erregung, welche irgend ein Gedanke, eine Anschauung oder Erinnerung in uns wachruft, einen Maßstab, welcher denselben ganz unabhängig von jedem etwaigen Bewußtsein über die einzelnen Elemente der Erregung und deren Ursachen ihre Bedeutung beimißt. Allerdings ist dieser Maßstab kein fester; er scheint mit jedem Augenblick gleichsam die Einheit zu wechseln, ist aber nichtsdestoweniger, namentlich im Vergleichen, von einer Feinheit und Genauigkeit, welche bei näherem Nachdenken unser Erstaunen wecken muß. Am auffallendsten ist diese Feinheit des Urtheils auf dem ästhetischen Gebiet, wo die mit Bestimmtheit wargenommenen Unterschiede des Eindrucks, welchen Gegenstände der Natur und der Kunst auf uns hervorrufen, oft auf unglaublich kleinen materiellen Größen beruhen. Nicht minder läßt sich aber diese Feinheit der Auffassung des Geistigen auf ethischem Gebiet warnehmen. Die leise Beimischung von Unsicherheit, welche oft genügt, um einen in deutlichen Worten ausgesprochenen Befehl unwirksam zu machen, ein in Worten kaum zu beschreibender Zug, welcher in einer anscheinend edlen Handlung oft ein egoistisches Motiv durchblicken läßt, die Art, wie sich eine aufkeimende Leidenschaft verräth, das instinctmäßige Gefühl, welches wir von der Laune und Stimmung eines eintretenden Bekannten erhalten, bevor wir nur sein Gesicht gesehen oder

seine Stimme gehört haben — alles das sind Dinge, in welchen sich zeigt, wie fein unser Gefühl über die geistige Form und Bedeutung des Ethischen sein kann. Theilweise mag diese Feinheit und Sicherheit auf besonderem Talent oder auf großer Uebung beruhen, wie denn Irrthum, Selbsttäuschung und Stumpfsinn auch auf diesem Gebiet ein weites Feld haben; allein schon in frühester Kindheit, ja selbst bei Thieren findet man Spuren dieses ethischen Formensinns. Das Roß z. B. wird von den Stimmungen seines Reiters afficirt, die es doch aus Bewegungs- und Formunterschieden entnehmen muß, welche materiell genommen oft sehr unbedeutend sind. Das feine Gefühl des Hundes für die guten oder bösen Absichten und den Charakter eines dem Hause nahenden Fremden, für die Billigung oder Misbilligung seines eigenen Betragens durch seinen Herrn, für harmlose Zuversicht oder unsichere Aengstlichkeit, mit der man ihm begegnet, ist oft genug geschildert worden. Das Kind ist in dieser Beziehung schon in den frühesten Lebensjahren ungemein feinen Eindrücken zugänglich, bei denen jedoch oft gröbere materielle Empfindungen, wie z. B. Abneigung gegen bestimmte Farben, schmerzhafter Eindruck einer gellenden Stimme u. s. w. mit den Wirkungen des ethischen und ästhetischen Formensinns verschmelzen. Ohne Zweifel geht in den frühesten Monaten mit dem Kinde eine Umwandlung vor sich, in welcher die mit einfachen Farben, Tönen u. s. w. anfänglich verbundenen Empfindungen von Lust und Unlust mehr und mehr zurücktreten und der Sinn für die Harmonie oder Disharmonie zusammengesetzter Eindrücke, sowie die Werthbeziehungen dieser Formen zum individuellen Geiste sich kräftig entwickeln. In dieser Zeit sind also die Formen jeder Art, von denen das Kind sich umgeben sieht, von entscheidender Wichtigkeit und ganz besonders die Form der sittlichen Beziehungen, welche die Eltern und andere nahestehenden Personen zwischen sich und dem Kinde walten lassen. Nichts ist daher verderblicher, als die Meinung, daß in den ersten Jahren nur für das körperliche Wohl der Kinder zu sorgen sei und die eigentliche Erziehung erst später zu erfolgen habe. Vielmehr soll man schon aus dem Tempo und Ausdruck des Geschreis und der Gliederbewegungen eines Säuglings auf die innere Form seiner Empfindungen und Stimmungen zu schließen suchen, wobei man schon in den frühesten Wochen eine überraschende Bestimmtheit der ursprünglichen Charakteranlage erkennen wird. Jeder zärtliche Blick, mit dem einer offenbaren Unart begegnet wird, jede stumpfe Gleichgültigkeit gegen die ersten seelenvollen Aeußerungen kindlicher Dankbarkeit und Zuneigung stört die geistige Entwicklung des Kindes in ihren ersten folgenreichen Anfängen. Die entscheidende Wichtigkeit des Beispiels und der Umgebung ruht ganz auf dem Einfluß der Formen. Ein heiteres, frohes und freundliches Wesen kann sich in der ärmsten Hütte geltend machen, wie im reichen Palast, und der feine und doch so bedeutungsvolle Unterschied zwischen dem freundlichen Lächeln der Amme oder dem der eigenen Mutter gräbt schon seine bestimmten Spuren in die junge Seele. Wie treffend heranwachsende Kinder mit ihrer oft gefürchteten Naivetät die Eigenthümlichkeiten besuchender Personen bezeichnen, wie bestimmt ihre Empfindungen der Sympathie und des Vertrauens oder des Gegentheils davon sind, ist bekannt genug; aber noch viel zu wenig macht man von dem nahe liegenden Rückschluß Gebrauch, daß die feinsten Formunterschiede im geistigen Verkehr mit den Kindern alle auch ihre bestimmte Wirkung üben müßen, daß nichts im ethischen und ästhetischen Inhalt dieses Verkehrs gleichgültig ist und daß der Geist weit eher grobe stoffliche Unterschiede in Nahrung, Verpflegung, Luft und Wärmeökonomie, so sehr diese auf das körperliche Befinden wirken mögen, spurlos an sich vorübergehen läßt, als die feinen, ausdrucksvollen Unterschiede im geistigen Gehalt des Verkehrs und der Umgebung.

Vor allen Dingen wird der Erzieher, welcher diese Dinge im Auge hat, darauf sehen müßen, nicht nur überhaupt Gutes und Reines dem Kinde nahe zu bringen, sondern auch die klare **Bestimmtheit** aller Formen, welche allein von einer vollen und tiefen Wirkung begleitet ist, zur Geltung zu bringen. Sehen wir doch in der Kunst, wie unendlich wirksam stets gerade die höchste Bestimmtheit einer ausdrucksvollen Form

ist, während die kleinste, für ein rein materielles Augenmaß vielleicht kaum spürbare Abweichung schon eine ungemeine Abschwächung der Wirkung mit sich bringt. Wie tief prägt es sich der jugendlichen Seele ein, wenn der sittliche Ernst und die unerschütterliche Fassung eines geachteten und geliebten Erziehers auch unter ungewöhnlichen, sei es alltäglichen, sei es bedeutungsvollen Umständen sich bewährt, oder wenn umgekehrt das Kind an geachteten und geliebten Personen Züge warnehmen muß, die wie ein falscher Ton in einer Melodie einen plötzlichen Mißklang hervorbringen! Am festen Muth eines Mannes in kleinen Gefahren oder im Kampf mit lästigen Hindernissen stählt sich die junge Seele des Knaben und je schärfer und bestimmter ein solcher Eindruck eines kernigen Charakters in das Gemüth fällt, desto reicher die Frucht seiner Wirkung. Nichts ergreift den schon zur Verstockung neigenden Sinn eines Kindes sicherer, als aufrichtiger, tief empfundener Schmerz der Eltern über seine Vergehungen, und es ist durchaus nicht nöthig, solchem Schmerz einen übertriebenen, unwürdigen Ausdruck zu geben. Die Wahrheit spricht auch unter der Hülle der Selbstbeherrschung eine gewaltige Sprache und der Geist weiß mit wenig äußeren Mitteln zum Geiste durchzudringen. — Die höchste Aufgabe der Erziehung ist ohne Zweifel, dem Kinde das Gute in charaktervoller Form nahezubringen; daher denn auch die ungemeine Ueberlegenheit des persönlichen Beispiels über abstracte Lehren sich erklärt. Wird doch die Lehre selbst erst im Anschluß an bestimmte, fest ausgeführte Bilder voll persönlichen Lebens recht wirksam; eine Erscheinung, die man vielfach schlechthin als „Versinnlichung" bezeichnet, während doch gerade in den specifischen Formen einer solchen Versinnlichung der Geist seine höchsten und vollkommensten Blüten entfaltet und Wahrheiten enthüllt, die sich in abstracten Lehren und Regeln kaum je erschöpfen, geschweige denn wirksam mittheilen ließen.

Dunkel, aber gleichwohl der ernstesten Beachtung werth ist noch das Gebiet des Zusammenhangs ähnlicher Formen in verschiedenen Gebieten der Geistesthätigkeit. Wir erwähnten oben die Frage, inwiefern etwa der Kampfesmuth in einem Knaben zugleich auf den rein moralischen Muth der Ueberzeugung wirken könne. Vielleicht ließe sich antworten, sofern dieser letztere auch, gleich dem physischen Kampfesmuth, wesentlich active Formen annehmen kann, aber nicht, wenn er ein passives, ruhig den drohenden Stürmen entgegensehendes Verhalten fordert. Sei dem, wie ihm wolle, so ist auf der andern Seite unzweifelhaft, daß der physische Kampfesmuth durch kriegerische Musik gefördert werden kann, daß also eine so total verschiedene Geistesthätigkeit, wie das Anhören von Tönen, auf eine Folge von Handlungen wirken kann, die mit jenen Tönen nichts gemein haben, als jene unbeschreibliche und dennoch so deutliche Analogie des Rhythmus und der Dynamik, welche eben eine kriegerische Musik als solche kennzeichnen. Nicht minder bestimmt dient die Musik dem Ausdruck des Erhabenen und Göttlichen, der Trauer und der Freude, des spielenden Leichtsinns und der eiteln Frivolität. Den Alten war daher der sittliche Charakter der Musik mit besonderer Rücksicht auf die Erziehung ein Gegenstand ernstesten Nachdenkens und selbst mit Gesetzen wurde gegen weichliche und entnervende Tonweisen eingeschritten. In diesem Puncte sind wir noch merklich hinter den Alten zurück*), und man kann oft genug selbst im Gesangunterricht öffentlicher Schulen Melodieen hören, die mit ihrer platten Charakterlosigkeit oder tändelnden Frivolität nichts gutes stiften können. — Wie weit sich solche Zusammenhänge erstrecken, ist schwer zu sagen; das Gebiet ist ein unendliches nach allen Seiten, aber je reiner und fester die Erziehung überhaupt bestimmten Ideen folgt, desto sicherer werden sich diese auch über alle Gebiete des geistigen Lebens erstrecken und desto wirksamer werden alle Seiten und Zweige des Erziehungswerkes sich unterstützen und fördern.

*) Die entgegengesetzte Ansicht ist in unserm Artikel „Musik", Band IV. S. 849—851 entwickelt und begründet worden. Palmer.

Die Wechselwirkung ähnlicher Formen ist endlich auch eine der wichtigsten Grundlagen der gesammten Lehre von der Ideenassociation. Zwar hat man den Versuch gemacht, die Reproduction einer Vorstellung durch eine ähnliche auf das Gesetz der Verschmelzung gleichzeitig im Geiste vorhandener Vorstellungen zurückzuführen, indem man die Aehnlichkeit gleichsam in eine Mosaik gleicher und verschiedener Theile auflöste. Ein Gesicht z. B. soll uns deshalb an ein anderes ähnliches erinnern, weil irgend ein Theil desselben, z. B. die Nase, dem entsprechenden Theil des andern Gesichtes so vollständig gleicht, daß die betreffende Vorstellung als eine und dieselbe betrachtet werden kann. Mit dem Anblick der betreffenden Nase wäre nun diese Vorstellung in's Bewußtsein gehoben, und da die Vorstellungen der übrigen Theile des früher gesehenen Gesichts mit der gegebenen Vorstellung verschmolzen sind, so müßen sie mit reproducirt werden. (So z. B. bei Brown, lecture on the philosophy of the human mind, 13. ed. Edinb. 1842, wo im übrigen das Gebiet der Ideenassociation vortrefflich behandelt ist.) Diese Vorstellungsweise ist aber in vielen Fällen der Reproduction durch Aehnlichkeit durchaus nicht anwendbar und daher überhaupt überflüßig, denn wenn es Fälle giebt, in welchen die Aehnlichkeit entschieden nicht durch Gleichheit der Theile, sondern nur durch Verwandtschaft des Formprincips wirken kann, so wird es ohne Zweifel richtig sein, letzteres Princip überhaupt als maßgebend anzusehen, wo es sich um Aehnlichkeit handelt. Eine elliptische Form eines Körpers z. B. wird uns leicht einen anderen Körper von elliptischer Form in's Gedächtnis rufen, wenn auch nicht nur der Stoff der Körper, sondern sogar die Excentricität und damit die ganze Form der beiden Ellipsen verschieden ist. Man kann also in der That annehmen, daß es eine, sogar empirischer Untersuchung zugängliche Kette von Ursachen und Wirkungen giebt, die sich von Form zu Form entsprechen, und wenn auch damit die Aufgabe nicht erlischt, auch die materielle Causalreihe so weit als möglich aufzusuchen, welche mit diesen Wirkungen der Formen parallel geht, so wird doch die Psychologie wenigstens zum Zweck der praktischen Anwendungen überall so verfahren müßen, als bestehe eine directe, die materiellen Vorgänge schlechthin beherrschende Causalreihe von Form zu Form.

Der Anklang aller neuen Eindrücke und Ideen an die im Geiste bereits ausgebildeten und nur für das Bewußtsein schlummernden Formen ist einer der wichtigsten Factoren des ganzen geistigen Lebens. Mit Recht haben z. B. die schottischen Psychologen, wie Stewart, Brown u. a. die Wirkung der Bilder in der Poesie auf die Association der Vorstellungen zurückgeführt und wenn man genauer zusieht, so wird man finden, daß es sich dabei stets um eine Verstärkung und Bereicherung des Eindrucks durch Anklang an psychische Gebilde von verwandten Formen handelt. Wenn Homer, um den unwilligen und widerstrebenden Rückzug des Ajax zu schildern, mit epischer Breite den Rückzug eines Löwen ausmalt, der von einem Gehöfte, das er überfallen wollte, durch die Uebermacht der Wächter zurückgescheucht wird, oder wenn Schiller die glänzende Laufbahn Wallensteins in flüchtiger, aber nicht minder wirksamer Anspielung einem Meteor vergleicht, das weithin durch den Himmel seinen Glanzweg zieht, so dienen die Vorstellungen des Löwen, des Meteors, wie unzählige andere in der Poesie, zunächst dazu, ein lebhaftes Phantasiebild in der Seele wachzurufen, an welches sich eine Fülle von Empfindungen anknüpft. Die geistige Form dieses Phantasiebildes ist aber der Form des Hauptgegenstandes verwandt und dient daher, diesen lebhafter hervorzuheben und mit einer größeren Fülle erregter Gefühle zu umgeben. In ähnlicher Weise sucht der Redner durch Bilder, Gleichnisse, Beispiele die Wirkung seiner Worte zu verstärken und selbst bei der Behandlung abstracter Gegenstände spielen Vergleiche und Veranschaulichungen eine große Rolle; sind doch selbst unsre abstracten Begriffe durchweg mit Worten bezeichnet, die ursprünglich nur Bilder waren. Hier kann man freilich wieder sagen, das Uebersinnliche werde durch Sinnliches ausgedrückt, allein wenn in diesem Sinnlichen nicht schon das Uebersinnliche als die Form und Idee des Gegenstandes enthalten wäre, so könnte durch denselben auch niemals Uebersinnliches ausgedrückt werden.

Eine Bemerkung von großer Tragweite läßt sich hier anknüpfen. Wenn nämlich die von der Seele einmal aufgenommenen Formen alle dazu beitragen, unabhängig von dem Stoff, in welchem sie sich ausprägen, neue Formen, die sich im Geiste bilden, in ihrer Entstehung zu fördern und gleichsam zu nähren, so folgt daraus nothwendig eine ungemeine Wichtigkeit jeder Art von Bildung, welche den jugendlichen Geist mit einer Fülle edler, sinnvoller und beziehungsreicher Formen ausstattet, ohne zunächst viel nach dem Stoff und dem materiellen Nutzen desselben zu fragen. Ja, man sieht leicht, daß jeder zu früh auf das Materielle zielende Unterricht nothwendig — eben weil hier die Formen zur Nebensache herabsinken — eine Verarmung des Geistes und eine Verringerung der Fassungskraft für Höheres und Schwierigeres herbeiführen muß. Die große Rolle, welche eine vernünftige Erziehung der Poesie, der Mythologie, der figurenreichen, wenn auch historisch vielleicht unzuverläßigen Erzählung einräumt, wird hier glänzend gerechtfertigt; nicht minder die reine Mathematik mit ihren Formen ganz andrer Art, die nur zum geringen Theil und nur von einer kleinen Anzahl Schüler einmal unmittelbar angewandt werden, während sie alle in der Seele, wenn auch unbewußt, fortwirken, alles ähnliche und verwandte fördern helfen und in ihrer Gesammtheit nichts andres sind, als das entwickelte Fassungsvermögen für mathematische Verhältniße selbst. Es zeigt sich hier mit einem Worte der Grund, warum in einer nicht gar zu knapp angelegten Jugendbildung das „Nützliche“ schädlich werden und der Geist aus einer formalen Bildung an sehr entlegenen Stoffen schließlich auch für die Bewältigung der unmittelbarsten Lebensaufgaben die größte Kraft schöpfen kann.

Wenn so die Seelenvermögen selbst sich, wenigstens für diese, den materiellen Causalzusammenhang überspringende Betrachtungsweise, in die Gesammtwirkung harmonirender Formen des psychischen Geschehens auflösen, so liegt die Annahme nahe, umgekehrt diese Harmonie der Formen unsrer psychischen Gebilde auf die Wirkung angeborner Grundformen der Auffassung und der Gestaltung alles auf uns eindringenden Stoffes zurückzuführen, so jedoch, daß diese Grundformen selbst auch wieder der Modification durch das eindringende Geistige unterliegen. Als höchste und dominirende Grundform des gesammten psychischen Lebens wäre dann der individuelle Geist selbst zu betrachten. Während wir jedoch mit der Annahme der Formen als des übersinnlichen Elementes in den einzelnen psychischen Gebilden noch auf einem Boden bleiben, welcher der empirischen Forschung zugänglich ist, würden wir mit der Annahme jener Grundformen den Boden der Erfahrung verlassen. Sogar die „innere Erfahrung“ in jedem überhaupt zuläßigen Sinne des Wortes sagt uns so wenig etwas von ihnen, wie das physische Auge sich selbst erblicken kann. Wohl aber sehen wir als Object unsrer geistigen Anschauung die „göttlich unter Göttern wandelnde Gestalt“, das Ideal menschlichen Wesens so hell und heller vor uns, als das Leben in seiner Unzertrennlichkeit von dem alle irdischen Erscheinungen bindenden Gesetz; und ist es auch nur die „Freiheit der Gedanken,“ in welcher wir das Ideal erfassen, so wissen wir doch, daß diese Freiheit so nothwendig und so vollberechtigt ein Element unsres Wesens ist, wie jene wohlthätige Gebundenheit der Gedanken, welche uns in der empirischen Forschung von Stufe zu Stufe sicher, aber auf endlosen Pfaden weiter führt.

Indem wir nunmehr noch einen Blick auf die Literatur der Psychologie werfen, werden wir dabei zugleich das Wichtigste dessen, was über den Anbau einzelner Zweige derselben mit Rücksicht auf Brauchbarkeit und Zuverläßigkeit des Dargebotenen zu bemerken ist, in Kürze nachzuholen suchen, Bedeutungsloses, schlechthin Veraltetes aber übergehen und in der Hauptsache uns an das bereits Gesagte anlehnen.

Eine genügende Geschichte der Psychologie fehlt noch; die G. d. Ps. von F. A. Carus (Leipz. 1808) ist jedoch insofern als eine brauchbare Vorarbeit zu erachten, als sie — ohne strenge Scheidung des Wichtigen und Unwichtigen — eine große Menge von Bearbeitungen der Psychologie, die sonst ziemlich vergessen sind, namhaft macht. — Am ausführlichsten: Blakey, history of the philosophy of Mind, from the earliest

periods to the present time, 4 voll. London 1850. — Ferner zu erwähnen aus Fortlage, System der Psychol., §. 4, Gesch. d. Ps. — In den Handbüchern der Gesch. der Philosophie ist die Behandlung der Psychologie gewöhnlich einer der schwächsten Theile; am besten bei Ueberweg, dessen „Grundriß" überhaupt bei gedrängtester Kürze mehr objectiv und kritisch den Quellen entnommenes Material giebt, als manche größere Handbücher. — Literatur der Psychol. ist für die ältere Zeit theils bei Carus G. der Ps. sehr reichhaltig zu finden, theils aber in Gräße's bibliotheca psychologica, Leipz. 1845; vielfach ergänzt durch die fleißige Zusammenstellung bei Fortlage, §. 5 (ersch. 1855). — Zahlreiche Citate besonders in Volkmanns Psych. (s. u.). — Vergleichende Psychologie und Thierpsychologie: S. Z. Epoche machend Hieronymus Rorarius, de brutis animalibus, quod ratione melius utantur homine, Paris 1648. Besonders im 18. Jahrhundert mit großer Vorliebe behandelt; so von Meier, Lehrgeb. von den Seelen der Thiere, 1749, Reimarus, Kunsttriebe der Thiere, 1760, Hennings, Seelen der Menschen und Thiere, Halle 1774. Scheitlin, Thierseelenkunde 1840. Wundt, Vorlesungen (s. u.). Carus, C. G., vergleichende Psychologie, oder Geschichte der Seele in der Reihenfolge der Thierwelt. Wien 1866. Viel Psychologisches bei Darwin, Entstehung der Arten. — Anthropologie (das Wort wird theils gebraucht als Lehre vom Menschen als geistigem Wesen, jedoch ohne systematische Trennung von Leib und Seele, theils — und dieser Sprachgebrauch scheint die Oberhand zu behalten — als vergleichende Lehre vom menschlichen Geschlecht in seinen Rassen und Völkern): Waitz, Anthropologie der Naturvölker, Leipzig 1859 bis 1865; sehr reich an psychologisch interessanten Notizen. In gleicher Hinsicht verdienen Bastian's Reisewerke: „Völker des östlichen Asien", Leipzig 1866 u. ff., und „afrikan. Reisen", Bremen 1859 Hervorhebung. Sonst pflegt in ethnographischen und Reisewerken Psychologie nicht die starke Seite zu sein. (Bastians „Beitr. zur vergl. Psychol." (Berlin 1868) beziehen sich nur auf die Vorstellungen vom Wesen der Seele und enthalten ein schwer zu bewältigendes, das Heterogenste mischendes Rohmaterial.) — Physiologie: Longet, Anatomie und Physiol. d. Nervensystems, deutsch v. Hein, 2 Bde., Leipz. 1847—49 enthält (mit Ergänzungen des Uebersetzers) eine sorgfältige Zusammenstellung des bis dahin bekannten Materials mit umfassender Berücksichtigung der Literatur. Huschke, Schädel, Hirn und Seele, Jena 1854. Spieß, Physiol. des Nervensystems, Braunschw. 1844. Wundt, Lehrb. d. Physiol., Erlangen 1869. Maudsley, Physiologie und Pathologie der Seele nach der 2. Aufl. des Originals übers. von Dr. R. Boehm, Würzburg 1870. Zur Physiologie der Sinnesorgane Hauptwerke: Helmholtz, Lehre von den Tonempfindungen als physiol. Grundlage für die Theorie der Musik, Braunschweig 1865 (Vergl. dazu auch dess. Vf. Mechanik der Gehörknöchelchen und des Trommelfells, Bonn 1869.) Desselben Vf. physiol. Optik, Leipzig 1861, sowie aus den „populären Vorträgen" denjenigen über das Sehen des Menschen. Helmholtz zeichnet sich vor allen Physiologen der Gegenwart aus durch gründliche philosophische Bildung, was nicht wenig zu seinen Erfolgen beigetragen zu haben scheint. Seine Arbeiten sind für die psychologische Bedeutung der Physiologie der Sinnesorgane grundlegend. Kürzer und populärer: Fick, Lehrb. der Anat. und Physiol. der Sinnesorgane, Lahr 1864. Von älteren Werken ist trotz der großen seither gemachten Entdeckungen noch immer beachtenswerth: Johannes Müller, die phantastischen Gesichtserscheinungen, Coblenz 1826, sowie desselben Verfassers Handbuch der Physiologie, in welchem unter anderm zum erstenmal von physiologischer Seite das sogenannte Problem der „Projection der Warnehmungen nach außen", sowie das damit zusammenhängende Scheinproblem des Aufrechtsehens mit einem, wenn auch noch nicht völlig klaren Einblick in den wahren Sachverhalt behandelt wurde. Diese „Probleme", welche man einst ebenso schwer begreiflich finden wird, wie die Argumentation gegen die Umdrehung der Erde mit dem natürlichen Gefühl von der Ruhe derselben (noch über hundert Jahre nach Kopernikus bei Naturforschern nicht selten!), gehen von der hand-

greiflich verkehrten und dennoch fast unvertilgbaren Illusion aus, als müßte das Warnehmungsbild unsres Körpers unser wirklicher Körper sein, was zu den lächerlichsten Widersprüchen führt. Während ich z. B. schreibe, müßte die Hand, welche ich vor mir sehe, die wirkliche Hand sein, die Feder in derselben und das Papier aber nach außen projicirte Warnehmungsbilder. Geht man hievon ab und erklärt auch die äußerlich wargenommenen Körpertheile für Warnehmungsbilder, so fällt das ganze Problem, da wir gar nicht wissen, ob die wirklichen Dinge nicht sammt und sonders umgekehrt stehn, wie sie uns erscheinen, weil ja innerhalb eines total und ausnahmslos umgekehrt gerichteten Bildes die Harmonie der Gegenstände — natürlich die Objecte der Tastempfindung inbegriffen — eine so vollkommene sein muß, daß alles innerhalb dieses Bildes „aufrecht" steht, d. h. die Erde beim Fuß, das Dach und der Himmel über dem Kopf u. s. w. Daher wäre bezüglich der Lage des Netzhautbildes die Frage nicht so zu stellen: Wie kommt es, daß wir die Dinge aufrecht sehen? sondern: Müßen wir wegen der Lage des Netzhautbildes vermuthen (was jedenfalls die einfachste und eine durchaus befriedigende Annahme wäre), daß die wirklichen Dinge umgekehrt stehen als unsre Warnehmungsbilder, oder haben wir zwingende Gründe zu einer andern Annahme? Alle Einwendungen gegen diese Correctur der gewöhnlichen Meinung sind ebenso verkehrt, wie die Frage, warum die Menschen infolge der Umdrehung der Erde nicht Nachts aus dem Bette fallen und an der Zimmerdecke liegen bleiben. — Vorbehalten bleibt natürlich dann immer noch die Frage, ob es überhaupt äußere Dinge giebt, von welchen unsre Warnehmungen nur das mehr oder weniger modificirte Abbild sind, oder ob das unsre Empfindungen veranlassende „Ding an sich" nicht noch ganz anders, als bloß durch die umgekehrte Lage von unsern Warnehmungen verschieden, wenn überhaupt vorhanden ist. — Vergl. zu dieser Frage noch Ueberwegs Anmerkungen (bes. A. 54) zu s. Uebersetzung Berkeley's in der „philos. Bibliothek" H. 23, Berlin 1869. Ferner Otto Liebmann, der objective Anblick, Stuttgart 1869. Vom Standpunct der Herbart'schen Philosophie verarbeitet das physiologische Material Cornelius, Theorie des Sehens und des räumlichen Vorstellens, Halle 1861. — Psychophysik: Einzige Behandlung bis jetzt: G. Th. Fechner, Elemente der Psychophysik, 2 Thle., Leipz. 1860. — Psychol. Statistik: Guerry, essai sur la statistique morale, Paris 1833. Quételet, physique sociale, ou essai sur le développement des facultés de l'homme, erste Aufl. 1835, übers. von Riecke, Stuttgart 1838, 2. Aufl. Bruxelles. Muquardt, 1869, 2 voll. erweitert, jedoch nur mit sporadischer Berücksichtigung neuerer Arbeiten und Materialien, mit einer Abhandlung von Herschel über die Anwendung der Wahrscheinlichkeitsrechnung auf die Natur- und Gesellschaftswissenschaften als Einleitung. Wagner, über die Gesetzmäßigkeit in den scheinbar willkürl. Handlungen. Hamburg 1864; nebst einem 2., speciellen Theil, welcher eine höchst eingehende und sorgfältige Selbstmordstatistik enthält. Hier sei bemerkt, daß die Selbstmordstatistik (vgl. auch Lisle, du suicide, statistique, medecine, histoire et législation) wegen der vergleichsweisen Genauigkeit ihrer Angaben, welche meist Aufschluß über Alter, Geschlecht, Stand, Mittel der Tödtung, muthmaßliche Motive, Confession u. s. w. geben, eins der dankbarsten Gebiete der Moralstatistik ist und keineswegs nur zu Schlüssen über Motive der Verzweiflung, des Lebensüberdrusses u. s. w. Veranlassung giebt (dies sogar am wenigsten und am unsichersten), sondern über Einflüsse des Familienlebens, der Politik (vgl. das Factum einer abnorm geringen Anzahl von Selbstmorden in Deutschland im Jahr 1848, wovon fast der ganze Ausfall Männer in mittleren Jahren trifft, ein Beweis, daß erregte Hoffnungen und Ablenkung des Geistes von Uebeln aller Art Ursache war; zu andern Zeiten umgekehrt Selbstmordepidemie mit politischen Bewegungen verbunden), der Nationalität, Beschäftigungsweise, selbst der Mode; wobei oft allgemeinere Zusammenhänge erkannt werden, für welche die Frequenz des Selbstmords nur ein Barometer ist. Von den zahlreichen moralstatistischen Monographieen und Aufsätzen erwähnen wir hier nur: Laspeyres, Einfluß der Wohnung auf das Betragen, in der

Zeitschr. für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft VI. Bd. S. 1—112; eine Abhandlung, welche sehr geeignet ist, zu zeigen, was bei noch besserer Einrichtung der statistischen Erhebungen und weiterer Ausdehnung dieser Behandlungsart aus der Moralstatistik werden kann.

Von den Werken, welche die **Psychologie** in umfassender Weise behandeln, steht natürlich keines völlig auf dem Standpunct des vorstehenden Artikels, welcher eben die Psychologie in demjenigen Sinne, in welchem sie den Anspruch erheben könnte, der Pädagogik durchweg als theoretische Unterlage zu dienen, erst als eine werdende Wissenschaft faßt, welche kein Einzelner sich anmaßen kann, fertig machen oder auch nur in maßgebender Weise, wie das fast alle zwei bis drei Jahre einmal versucht wird, „neu begründen" zu wollen. Der Grund derselben ist gelegt, sobald man sich entschließt, auf den von Helmholtz, Fechner und Quetelet*) gebrochenen Bahnen weiter zu arbeiten, die gegebenen Methoden auf andre Gebiete zu übertragen und dabei einstweilen unbekümmert um die genaue Grenze zwischen Hülfswissenschaft und wirklicher Psychologie zu sammeln, zu sichten und zu ordnen, vor allen Dingen aber den Schatz positiver Kenntniße zu vermehren. Inzwischen bleibt allerdings auch das Studium solcher Werke unerläßlich, welche mehr oder weniger auf dem Boden der Erfahrung und der neueren Ansprüche an die Methode der Forschung fußend, ein Ganzes von freilich sehr gemischtem Werth zu geben suchen, und selbst speculativ gehaltene Werke über Psychologie können, ganz abgesehen von ihrer eigentlichen Aufgabe (einer Versöhnung zwischen Idee und Thatsache), anregend und fördernd wirken. Am wenigsten wird man auch in dieser Beziehung bei den Werken der **Hegel'schen** Schule, soweit sie eben streng schulmäßig gehalten sind (Erdmann, Rosenkranz u. a.) finden. In freierer Weise ist auch von Hegelianern Tüchtiges geleistet; vgl. **Erdmann**, psych. Briefe, Leipzig 1851, 4. Aufl. 1868; **George**, die fünf Sinne, nach den neueren Forschungen der Physik und der Physiologie dargestellt als Grundlage der Psychologie, Berlin 1846; **Schaller**, Leib und Seele, Weimar 1856 (gegen den Materialismus mit gesunder Berücksichtigung der Empirie, jedoch an Gründlichkeit nicht von ferne mit der Behandlung der gleichen Fragen durch Lotze zu vergleichen). Die beiden letztgenannten Vf. haben auch jeder eine „Psychologie" geschrieben, George, Lehrb. d. Ps., Berlin 1854 und Schaller, Seelenleben des Menschen, Weimar 1860, welche zwischen empirischer und speculativer Haltung eine nicht sonderlich glückliche Verbindung anstreben, jedoch, namentlich George, entschieden zu den lesenswerthen Bearbeitungen gezählt werden dürfen. Ein tieferes Eingehen auf das empirische Material, verbunden mit einer von Hegel ausgehenden, jedoch in möglichster Anlehnung an die **Theologie** selbständig fortgebildeten Speculation findet man bei **J. H. Fichte**, Anthropologie, Leipzig 1856, Psychologie, Leipzig 1864 und **H. Ulrici**, Gott und der Mensch I. Leib und Seele, Grundzüge einer Psychologie, des Menschen, Leipzig 1866. (Letzteres Werk besonders ausgezeichnet durch fleißige und vollständige Verarbeitung der empirisch ermittelten Thatsachen. Zur Prüfung dieses Standpunctes vergleiche man die gegen Fichte gerichtete, großentheils auch Ulrici treffende nach Form und Gehalt gleich ausgezeichnete Polemik **Lotze's**, Streitschriften, 1. Heft in Bezug auf Fichte's Anthropologie, Leipzig 1857). Vom **Schelling'schen** Standpunct geht **Carl Gustav Carus** aus, dessen sämmtliche zur Psychologie und den Hülfswissenschaften gehörige Schriften trotz der großen Fülle von Unhaltbarem und Willkürlichem, welche sie enthalten, durch ihre Gedankentiefe und ideale Wärme, manchmal auch durch geniale Blicke in die Natur anregend wirken müßen. Wir nennen besonders Vorlesungen über Psychol., Leipzig 1831, Kranioskopie, Stuttg., 1841, Psyche, zur Entwicklungsgeschichte der Seele, Pforzheim 1846 und Symbolik der menschlichen Gestalt, Leipzig 1858. Zur Förderung der exacten Empirie ist hier allerdings (auch in den

*) Denen wir von philosophischer Seite noch **Lotze** beigesellen dürften, wie gleich näher zu begründen ist.

psychologischen Schriften des Vf.) wenig brauchbares zu holen, wohl aber zur Ergänzung derselben durch Anregung des Nachdenkens über die tieferen Zusammenhänge von Natur und Geist. Unter den älteren Werken vom Schelling'schen Standpunct nennen wir noch Schubert, Gesch. der Seele, Tüb. 1830 und Burdach, der Mensch, Stuttg. 1836; beide ehemals viel gelesen und mehrfach aufgelegt. Von Herbartianern sind hervorzuheben Drobisch, empirische Psychologie, nach naturwissenschaftlicher Methode, Leipzig 1842. Drobisch ist zugleich Mathematiker und wäre, wie z. B. seine oben citirte Schrift über die „moralische Statistik" beweist, vor vielen befähigt, die Psychologie auf neuen und fruchtbaren Bahnen zu fördern, wenn ihn nicht die im Interesse der Wissenschaft überhaupt schwer zu beklagende orthodoxe Abgeschlossenheit der Herbart'schen Schule daran hinderte. Ein Gleiches gilt von Volkmann, dessen Grundriß der Psychologie, Halle 1856 (zugleich, wie schon hervorgehoben, durch zahlreiche und genaue Literaturnachweise ausgezeichnet) sich durch Klarheit und gediegene Bearbeitung des Stoffs als Handbuch empfiehlt. Kürzer gefaßt und freier von den Fesseln der Schule ist Lindner, dessen empirische Psychologie, Cilli 1858, sich als Leitfaden für Lehrvorträge im bisher üblichen Stil, jedoch mit Rücksicht auf die neueren Forschungen, vorzüglich empfiehlt. — Von Herbart ausgegangen, jedoch selbständig fortgeschritten ist Waitz, Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft, Braunschw. 1849; vielfach noch in den Nachwirkungen der Herbart'schen Metaphysik befangen; sonst scharfsinnig, klar und in der empirischen Forschung wohl orientirt, sehr zum Studium zu empfehlen. — Auch Lotze wird vielfach im weiteren Sinne zu den Herbartianern gezählt, wozu gerade in seiner an allen Widersprüchen des Herbartianismus leidenden Lehre vom „Wesen der Seele" noch am ehesten Grund gefunden werden mag. Im übrigen ist Lotze durchaus selbstständig und unter denjenigen Denkern, welche die Gesetze der Natur und die Regeln der Empirie, sowie das Verhältnis der exacten Wissenschaften zu den tieferen Grundlagen und höheren Zwecken des gesammten Geisteslebens zum Gegenstand ihres Nachdenkens gemacht haben, bisher — facile princeps. In seiner allgemeinen Pathologie Leipzig 1848 und allg. Physiol., Leipzig 1851 auch für die Mediciner wegweisend, giebt er in seiner „medicinischen Psychologie" (deren Titel wir nie recht haben begreifen können) den Philosophen eine folgenreiche Anleitung zur Berücksichtigung und Benützung der Resultate der Physiologie. In dieser Beziehung ist Lotze bahnbrechend: Sein „Mikrokosmos" Leipzig 1856 bis 64, seitdem in zweiter Auflage, giebt in populärer Auffassung eine Fülle von Aufklärung und Belehrung, wie kaum ein zweites Werk dieser Art. — Allseitiger und in mancher Beziehung weiter führend als Lotze, jedoch minder gründlich ist W. Wundt, Vorlesungen über die Menschen- und Thierseele, Leipzig 1863 und 64. — Monographieen über die inneren Gebiete der Psychologie sind selten; insbesondere harrt die der exacten Beobachtung von allen Seiten zugängliche Lehre von der Ideenassociation noch immer einer gediegenen Bearbeitung. Ueber die Affecte giebt Domrich, die psychischen Zustände, Jena 1849, dankenswerthe Aufschlüsse; über Träume, Nachtwandeln u. s. w. Jessen (der betr. Abschnitt aus seinem übrigens verfehlten „Versuch einer wissenschaftlichen Begründung der Psychologie," Berlin 1855). — Das psychologische Element in der Sprache behandelt Steinthal, Grammatik, Logik und Psychologie, Berlin 1855. — Aus der englischen Literatur verdienen vorzügliche Beachtung Spencer, Principles of psychology und Bain, the senses and the intellect, 2. ed., und: the emotions and the will, London 1865. **Dr. F. A. Lange.**

Seelsorge. — In sofern das, was mit diesem Worte bezeichnet zu werden pflegt, die cura animarum, ein Theil der Amtspflicht des Geistlichen ist, und sofern diese Amtspflicht in genauem Zusammenhange mit der Einwirkung desselben auf die Erziehung steht, ja eigentlich den Rechtsgrund dafür in sich schließt, daß die Aufgabe des Geistlichen immer zugleich auch als eine pädagogische gefaßt wird, — ist hievon schon in einem besonderen Artikel (Bd. II, S. 622 ff.) gehandelt worden. In den nachstehenden Zeilen haben wir von Obigem abzusehen und statt dessen zu fragen, in wie fern die Erziehung

sich überhaupt als Seelsorge, mithin namentlich auch der Lehrer, und zwar jeder Lehrer, sich als Seelsorger zu betrachten habe; ob also der mit diesem Namen bezeichnete Gesichtspunct für die Aufgabe und Stellung des Erziehers, in specie des Lehrers ein richtiger, und im Falle der Bejahung, wie die darin ausgesprochene Idee zu realisiren sei.

Seelsorge ist ein nur dem Christenthum eignender Begriff (über die vorchristlichen, heidnischen und alttestamentlichen Parallelen desselben vgl. Herzog's theolog. Realencyklopädie Bd. XIV, S. 204 f.); seinen biblischen Anhaltspunct finden wir am unmittelbarsten in den Stellen Matth. 16, 26, Hebr. 10, 39, (und auch 1. Petri 2, 11), wo von der Sorge für die eigne Seele, und Hebr. 13, 17, wo von der Sorge für die Seelen anderer als Sache der christlichen Gemeindevorsteher die Rede ist. Seele in diesem Sinn ist derjenige Bestandtheil der menschlichen Persönlichkeit, der zwar im Zeitleben an den leiblichen Organismus gebunden, aber in seinem geistigen Wesen, in seiner freien Thätigkeit als denkend und wollend trotz der so fühlbaren Bedingtheit seiner Activität durch die Zustände des Leibes dennoch mit seinem eigensten Wesen nicht von diesem abhängig ist, darum auch mit dem Tode des Leibes nicht stirbt, sondern eines ewigen Lebens gewiß ist. Gerade auf diesem letzten Moment ruht die specifisch christliche Anschauung von der Seele; sie ist dasjenige im Menschen, was zum ewigen Leben bestimmt ist; Seele und Seligkeit sind eng zusammenhängende Begriffe. Daraus ergiebt sich, daß auch Seelsorge nicht überhaupt Sorge für das psychische Leben im Unterschiede von der Nährung und Stärkung des Leibes ist, also nicht z. B. die erzieherische Einwirkung auf die Entwicklung und Ausbildung des Gedächtnisses und der übrigen Seelenkräfte bedeutet, sondern daß sie in erster Linie das ewige Wohl, die überirdische Bestimmung der Menschenseele, also das sich zum Zwecke setzt, was man in der Sprache der Kirche das Seelenheil nennt. Zwar können in allweg auch solche, die den Schwerpunct auch des geistigen Lebens, die Seligkeit nicht in eine erst zukünftige Welt, in ein räumlich gedachtes Jenseits verlegen, von Seelsorge reden; sie ist alsdann die methodische Einwirkung auf das sittlich-religiöse Leben der Einzelnen, um z. B. Entzweite zu versöhnen, Schwörenden das Gewissen zu schärfen, Bekümmerte zu trösten u. s. f. Aber der ursprüngliche und eigentliche Sinn der Seelsorge ist doch nur aus jener Quelle abzuleiten. Dem entsprechend hat sich von der Seele specieller die Vorstellungsweise ausgebildet, daß das christliche Subject seine Seele von sich selbst unterscheidet, unbeschadet dessen, daß sie doch eben sein eigentliches Selbst ist; daher der häufig gebrauchte Ausdruck (nach 1. Petri 4, 19) „seine Seele Gott befehlen"; daher auch die in der christlichen Liederdichtung und Erbauungssprache vielfach vorkommende Anrede an die eigene Seele, („Seele, was ermüd'st du dich" rc., „Seele, du mußt munter werden" rc.); die Seele wird da mitunter auch wie ein anvertrautes Gut betrachtet, über dessen Verwaltung man Rechenschaft geben müße, oder besser wie ein Zögling, den man zu erziehen, zu versorgen, zu bewahren schuldig sei.

Trägt sich nun hiernach die Vorstellung „Seelsorge" als Inbegriff bestimmter Zwecke und Pflichten unschwer auf die Erziehung, als Sorge für die uns anvertrauten Seelen anderer über, so kann zunächst nur gesagt werden: alle christliche Erziehung, sofern sie sich einen höheren Zweck setzt, als Brauchbarkeit und Glück in der Welt, so fern sie den Grund zu des Zöglings ewigem Heile legen will, ist Seelsorge; diese bedeutet so wenig etwas specielles oder apartes, daß man umgekehrt sagen kann: alle Seelsorge, auch wie sie die Kirche übt, ist nur Uebertragung christlicher Erziehung auf die erwachsenen Gemeindeglieder. Gerade das Specifische, das die Seelsorge z. B. von der Wirksamkeit des Predigers unterscheidet, nemlich die persönliche Einwirkung auf den Einzelnen, mit dem man Aug' in Auge verkehrt, (also was man „die eigenthümliche Seelenpflege" genannt hat), versteht sich auf dem Gebiete der Erziehung ganz von selbst. Wenn der Hausvater auf die Aeußerungen der Gemüthsart, auf das Temperament, auf die Empfindungsweise und die Willensrichtung jedes Kindes genau achtet, wenn er demgemäß auch unter vier Augen durch Warnung, Ermahnung, durch Frage und Zuspruch christlich auf

das Kind einzuwirken bemüht ist, wenn er für dasselbe und mit demselben betet, so ist das Seelsorge, es ist aber auch nichts anderes, als ein Stück christlicher Erziehung, nemlich dasjenige, das, auf christlichen Unterricht sich stützend und von christlicher Zucht begleitet, durch persönliche Gemüthsanfassung mittelst des Wortes, auf das ewige Heil des Kindes hinwirken will. Deshalb sind auch die nächsten und natürlichsten Seelsorger des Kindes die Eltern, und diejenigen, welche deren Stelle vertreten, also z. B. die Hausväter in Instituten, wie einst Francke im Haller Waisenhaus. Von der dortigen Idee und Praxis der Erziehung datirt sich auch vornemlich die Aufnahme des Begriffs Seelsorge in die Pädagogik.

Aber ob nun auch der Lehrer seine Amtspflicht unter diesem Gesichtspunete zu betrachten habe, ist nicht schon für sich gewiß, nemlich deshalb nicht, weil der Lehrer nicht die Erziehung, sondern den Unterricht zu besorgen hat, vielleicht sogar (als Fachlehrer) nur einen Theil des Unterrichts, und weil er ebendarum auch nur während einer bestimmten Zahl von Stunden die Schüler beobachten und auf sie einwirken kann; aber auch deshalb nicht, weil der Lehrer seinen Einfluß auf die Einzelnen doch gleichsam nur öffentlich, im Beisein aller, auszuüben hat und ihm die specielle Pflege der Einzelnen schon durch deren Menge unmöglich gemacht wird. Dies alles hat Männer, wie C. H. Zeller, wie L. Völter nicht gehindert, dem Lehrer die Pflicht der Seelsorge ans Herz zu legen. Der erstere sagt in seinen „Lehren der Erfahrung" (1827 I, S. 234): „Es gehört zu dem Unglück unserer Zeit, daß diese Seelenwache (nach Hebr. 13, 17) von Seiten der Schullehrer fast gar nicht mehr zu den Amtspflichten derselben gerechnet wird, und so viele alles gethan zu haben glauben, wenn sie ihre Schulstunden beendigt haben. Andre haben nur das Ganze ihrer Schule im Auge und verlieren das einzelne Kind aus dem Gesichte." Und in demselben Sinne sagt Völter (Beiträge zur christlichen Pädagogik 1852, S. 138 f.): „Unter der Masse der Schulkinder verschwindet das einzelne Kind oft vor dem Blicke des Lehrers, er kommt vielleicht nie mit ihm in ein so recht persönliches Verhältnis. Und doch hängt seine Einwirkung auf das Kind gerade hievon wesentlich ab. Je mehr das Kind dem Lehrer abfühlt, daß es ein besonderer Gegenstand seiner Sorge, seiner Liebe ist, desto zugänglicher wird es. Daher mache er sich zur Pflicht, sich des einzelnen Kindes besonders anzunehmen, unter vier Augen mit ihm über seinen Herzenszustand, sein Verhalten, seine kindlichen Schmerzen und Anliegen zu reden. Dies ist besonders nöthig bei den vielen Kindern, die keine — oder eine verkehrte häusliche Erziehung genießen 2c. Von Thomas Arnold kennt man die stehende Sentenz: „Das Geschäft eines Lehrers sowohl als eines Pfarrers ist die Seelsorge". (Vgl. Stoy, „Zwei Tage in englischen Gymnasien" 1860, S. 34 f. und den Art. über Arnold in Bd. I, S. 263 Note). Allein es fehlt auch nicht an Gegenstimmen, die wir, einzig im Dienste der Wahrheit stehend, nicht überhören dürfen. In der Schrift von Rümelin: „Die Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrtenschulen", 1845, lesen wir S. 138 wie folgt: „Die Aufgabe des Unterrichts ist eine klare, bestimmte; durch jene idealen Anforderungen aber, daß der Lehrer der Beichtvater und väterliche Freund jedes einzelnen werden soll, daß die ganze Erziehung und sittlich-religiöse Bildung in den Kreis der Schule hereingezogen wird, verliert sie allen festen Boden unter den Füßen und wird eine unbegränzte, unausführbare. Es kann einem angst und bange werden, wenn man heutzutage in einem pädagogischen Buche liest, was alles bei einem rechten Lehrer vereinigt sein müße, wie ihn in seinem ganzen Wirken das Bewußtsein begeistern und erheben müße, daß das Seelenheil, das zeitliche und ewige Wohl von jungen Ebenbildern der Gottheit allein in seine Hände gelegt sei. Nur den Mund nicht so voll genommen und mit den Füßen auf der Erde geblieben, auf der wir stehen! Nach einem idealen Ziele hat nicht bloß jeder Lehrer, sondern jeder Mensch zu streben, aber man kann nicht vom Morgen bis zum Abend begeistert sein, sondern auch der Beruf des Lehrers hat, wie jeder andere, seine rein praktische, ich möchte sagen, handwerksmäßige Seite. Das wird jeder Lehrer wissen, und es ziemt sich nicht für einzelne, auf den hohen Kothurn zu stehen und Declamationen zu

halten." Was in dieser Stelle gegen eine falsche Idealität, d. h. gegen Phrasenmacherei und Unwahrheit gesagt ist, unterschreiben wir vollständig; auch uns ist die schlichte Berufstreue in jedem Amte mehr werth als der Schwung hoher, nebelhafter Ideen, und die richtige Begrenzung der Amtswirksamkeit, die zugleich die rechte Concentrirung ist, lieber als ein ins Weite gehender Eifer, der alles auf einmal thun und überall Gutes wirken will, dafür aber an keinem Punct etwas rechtes schafft. Aber dies ist nicht die Frage, um die es sich hier handelt. Was diese betrifft, so haben wir die durch die Schülermenge bedingte Unmöglichkeit einer auf jedes Kind sich speciell beziehenden, sein ganzes Denken und Thun überwachenden Seelsorge von Seiten des Lehrers oben schon zugestanden. Aber wir glauben, auch wenn der von Rümelin gerügte Ueberschwang wegbleibt, wenn nur gefordert wird, was möglich und auch ohne permanente Begeisterung vom Morgen bis zum Abend — bei welcher unsres Erachtens eben nicht viel reelles geleistet würde — mit einfachem Pflichtbewußtsein ausführbar ist, so sind damit die von Zeller und Völter ausgesprochenen Gedanken keineswegs unvereinbar. Diejenige Liebe zu den Schülern, die dazu schlechthin vorausgesetzt werden muß, ist ja keine andre, als jenes Wohlwollen, das jedem Lehrer gegen jeden Schüler unentbehrlich ist, wenn ihm der Unterricht nicht überhaupt zur Qual und erst noch zur unfruchtbaren, ganz umsonst erduldeten Qual werden soll. Hat er aber solches Wohlwollen im Herzen, dann umfaßt dieses den Schüler nach seinem ganzen Dasein, seiner Gegenwart und Zukunft; und wenn dieser in der Schule auch nur einen kleinen Theil seiner Jugendzeit verlebt: in dieser Zeit, die auch zugleich eine Zeit täglichen Umgangs ist, wird der Lehrer sich doch gewiß zugleich als Erzieher desselben ansehen, und, sofern er selber ein Christ ist, dabei das höchste Erziehungsziel nicht aus den Augen lassen. Dazu bedarfs gar keiner besondern Anstrengung, keiner speciellen Vorkehrungen und Maßregeln; immer so auf den Zögling einzuwirken durch Wort und Beispiel, daß damit, wenn auch nur sehr mittelbar, ein „guter Grund gelegt wird aufs Zukünftige" (1. Tim. 6, 19): das ist ganz dieselbe Forderung, nicht höher und nicht niederer, als wenn wir sagen, der ganze Verkehr des Lehrers mit dem Schüler soll ein erziehender sein. Wie nun aber auch die kirchliche Seelsorge, obgleich sie die ganze Gemeinde zu ihrem Object hat, doch zuerst und zumeist sich denen zuwendet, denen persönlich nachgeht, die aus irgend einer Ursache einer Gefahr für ihr geistiges Leben ausgesetzt sind (vgl. die Pastoraltheologie des Unterzeichneten, 2. Aufl., S. 396 ff.): so wird der gewissenhafte, mit seinen Schülern es treu meinende Lehrer, sobald er gewar wird, daß einer derselben von einem Uebel bedroht ist, das „wider die Seele streitet" (1. Petri 2, 11), auch wenn dasselbe den Fortgang des Unterrichts nicht stört oder hemmt, nun nicht denken: was geht mich das an? — eine Frage, die eine erschreckende Aehnlichkeit hat mit der Kainsfrage: „soll ich meines Bruders Hüter sein?" sondern das liebevolle Interesse für jeden seiner Schüler wird ihn treiben, auf Bewahrung oder Rettung zu denken, also mit dem Schüler selbst, mit seinen Eltern privatim zu reden, und so viel an ihm ist zu thun, damit der Junge nicht verloren gehe. Ein Lehrer z. B., der nichts als Latein oder Mathematik zu dociren hätte, der aber bei einem seiner Schüler die Warnehmung machte, daß er Neigung zu frivolem, zu schamlosem Gerede habe, oder daß er sonst auf irgend welchen schlechten Wegen gehe: dürfte der etwa denken, ich habe Latein, ich habe Mathematik zu lehren, wenn mich der Bursche darin nicht incommodirt, wenn sein Hebdomadarium befriedigend ist, wenn seine Rechnungen richtig sind, was frage ich nach dem, was er sonst treibt? Nein, solch ein Lehrer wäre ein gewissenloser Mensch, das Verderben des Schülers würde auch ihn zum Mitschuldigen haben. Davon ist freilich vollends nicht zu reden, welch eine Schuld derjenige auf sich ladet, der, was der Schüler an Glauben und Gewissen, an Gottesfurcht und Schamhaftigkeit vom Elternhause mitgebracht hat, entweder mit dämonischer Bosheit oder in dummem Aufklärungseifer zerstört. Was soll man doch dazu sagen, wenn ein Lehrer seinen jungen Leuten (vollends wenn dies künftige Theologen sind!) bevor sie nur recht wissen, was in den Evangelien steht, schon eiligst alle Behauptungen und Argumente über

die Unechtheit jener Urkunden an den Kopf wirft! Das ist das Gegentheil von Seelsorge, es ist die Vergiftung jugendlicher Seelen. — Wie aber die kirchliche Seelsorge auch für diejenigen, denen sie nicht veranlaßt ist persönlich nachzugehen, die sie nicht als Objecte „innerer Mission" betrachten und darum aufsuchen muß, um sie zu retten, die sie also außer dem gemeinsamen Zusammenhange mit dem Leben der Kirche durch Gottesdienst, Predigt, Sacrament sich selber überlassen kann als würdige, ihres Weges sichere Christen, — wie die Seelsorge auch für diese doch fortwährend vorhanden, d. h. ihnen zu jeder Stunde zugänglich ist, sobald sie ein Bedürfnis haben, berathen, getröstet, beruhigt zu werden: so erweist sich der Lehrer auch dadurch seinen Schülern als Seelsorger, daß er, wie er sich ihr inniges Vertrauen erworben hat sowohl in Betreff seines reinen Wohlwollens als in Betreff seiner Weisheit, so auch jedem Gehör zu schenken, jeden zu berathen, jedem Hülfe zu leisten bereit ist, der sich privatim in irgend einem Anliegen, namentlich in Anliegen sittlicher und religiöser Art, an ihn wendet. Also nicht das fordern wir, daß der Lehrer jeden seiner Schüler von Zeit zu Zeit in ein Beichtverhör nehme und nach methodistischer Weise seinen Seelenzustand erforsche — eine Procedur, die bei dem einen eine krankhafte, zumal dem Jugendalter unnatürliche Ueberreizung, bei dem andern eine pure Unwahrheit, bei dem dritten einen tiefen Widerwillen, ja Hohn und Verachtung gegen die Religion zur Folge hätte. Aber wie leicht kann es geschehen, daß ein Jüngling zwischen 14 und 18 Jahren über irgend etwas, bedeutendes oder unbedeutendes, innerlich unruhig wird, daß die höchsten Lebens-, Gewissens- und Glaubensfragen plötzlich mit ihrem ganzen Ernst ihm vor die Seele treten; Vater und Mutter sind vielleicht ferne, würden vielleicht des Sohnes Scrupel nicht einmal recht verstehen oder falsch beurtheilen, den Ortspredigern ist er persönlich auch zu fremd: hat er nicht an seinem Lehrer den Mann seines Vertrauens, so hat er niemand, der ihm die Last vom Herzen nähme. Nach Erfahrungen, die uns mitgetheilt worden sind, wären insbesondere auch Hausbesuche zu empfehlen, die der Lehrer bei solchen Schülern macht, welche als nicht ortsangehörig in Privathäusern (Kosthäusern) wohnen; er hätte da Gelegenheit, nicht nur überhaupt dem Schüler persönlich näher zu kommen, sondern auch, ohne inquisitorisch oder zudringlich zu verfahren, doch ihm durch Rath, Zuspruch, Aufschluß über manches hinwegzuhelfen, was dem sittlichen und religiösen Leben des Jünglings Gefahr droht. Im Elternhause ist dies weniger nöthig, es sollte da niemals nöthig sein; aber für einem ortsfremden jungen Menschen kann der Lehrer auf diese Art wahrhaft Vaterstelle vertreten. In früheren Zeiten, wo das Glauben wie das Leben einfach unter der allgemeinen Zucht stand, war ein Bedürfnis dieser Art bei Schülern weit weniger fühlbar, während eher die Lehrer, zumal wenn sie der Spener'schen Richtung folgten, sich bewogen fanden, sich nach alle dem, was die Schüler alle trieben, was sie dachten und was sie lasen, zu erkundigen*); aber jemehr auch die religiöse und sittliche Ueberzeugung von jedem Einzelnen erst subjectiv errungen und verarbeitet werden muß, umsomehr wird jene geistliche Hülfe für eine noch ringende Seele nothwendig. Wer da glauben wollte, die moderne Wissenschaft und fortschreitende Bildung fege alle religiösen Scrupel und sittlichen Anfechtungen von selber weg, den müßten wir hinweisen auf die mehr zu- als abnehmende Zahl junger Leute, die gerade durch den Zusammenstoß dieser modernen Bildung mit den unvertilglichen Wurzeln des religiösen und sittlichen Lebens, mit Glauben und Gewissen, — ins Irrenhaus geführt werden. **Palmer.**

*) So erzählt z. B. C. F. Oetinger in seiner Selbstbiographie (herausg. von Hamberger, Stuttg. 1845, Seite 11). „Der Prälat Weissensee in Blaubeuren hatte die löbliche Gewohnheit, jeden Alumnus nach dem Abendgebet zu fragen: wie er seinen Tag zugebracht, was für Züge Gottes an sein Herz gekommen? was für Gedanken und Entschließungen er auf die gute Seite hege? Er fragte mich oft und ich antwortete, wie ich es erfuhr. Einmal wußte ich nichts zu sagen. Er sagte: Was hat Er denn heute gelesen? Antwort: Boileau Despréaux. Was darin? Antwort: Von der Scham des Guten, daß diese der Grund alles Elends sei. Das gefiel ihm sehr wohl ꝛc."

Seelsorger s. *Geistlicher als Seelsorger.*

Selbständigkeitstrieb s. *Unabhängigkeitstrieb.*

Selbstbeherrschung. Daß die Selbstbeherrschung sowohl dem Erzieher als dem Zögling nöthig sei, daß ohne sie kein Idealismus, oder wie Sickel es nennt (Erziehungslehre S. 222—241), keine Veredlung des Charakters denkbar sei, keine Tüchtigkeit zu irgend einem Berufe, keine Fähigkeit, in der Gesellschaft zu bestehen, erlangt werden könne, darin stimmen wohl alle Pädagogen mit dem Genannten überein. Aber damit ist noch überaus wenig gesagt; es gilt festzustellen, worin die Selbstbeherrschung bestehe und wie sie bei dem einen und dem andern sich zu gestalten habe.

1. Das Wort *Selbstbeherrschung* setzt einen Dualismus im Menschen voraus, da nothwendigerweise das beherrschte „Ich" oder „Selbst" und das herrschende von einander verschieden sein, bezw. zweierlei Willen haben müßen; anderenfalls wäre der Ausdruck entweder inhaltslos oder etwa mit Selbstbestimmung gleich bedeutend. Daß das beherrschte „Ich" sinnlicher und selbstischer Art sei, etwa das, was der Theologe den alten oder natürlichen Menschen, der Philosoph die Leiblichkeit nennt, leuchtet ein. Und so mag Hegel Recht haben, wenn er die Selbstbeherrschung beschreibt als „die vermittlungsloseste Magie, welche der individuelle Geist über seine eigene Leiblichkeit ausübt, und durch welche er dieselbe zur unterwürfigen und widerstandslosen Vollstreckerin seines Willens macht" (Werke VII. 156; vgl. Thaulow, Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht; Kiel 1854, 3 Theile). Aber auch damit sind wir wenig gefördert, denn es ist noch der Inhalt des individuellen Geistes zu bezeichnen, der sich in der Selbstbeherrschung bethätigen soll. Hier genügt nun die einfache Beobachtung des praktischen Lebens, um uns zu zeigen, daß es bald der bloße Verstand, die Klugheit, ja die gemeine Pfiffigkeit ist, welche die Unmittelbarkeit des natürlichen Wollens in Zucht nimmt, bald ein höherer Wille, den man entweder als kategorischen Imperativ (Kant) oder als Maximen (Herbart) oder als das christliche Ideal (Stoy) oder endlich als den wiedergebornen, den heiligen Gottes Willen bezeichnen hört. Daß die Erziehung jene Selbstbeherrschung, bei welcher die Lebensklugheit die Maximen giebt, entweder sehr gering schätzt oder geradezu verwirft, bedarf nur einer kurzen Erwähnung. Geduldet wird sie, aber auf die untersten Bänke verwiesen, wo sie ein unschuldiges Mittel für den Verkehr der Menschen miteinander bleibt, und hier übt auch das Leben eine solche Kraft, daß wir wirklich keine Veranlassung haben, uns mit Dingen abzumühen, die sich später von selbst finden. Verwerflich ist die Selbstbeherrschung, wo sie in Heuchelei ausgeht, charakterisirt durch das berüchtigte Wort Talleyrands: „Die Sprache sei da, um die Gedanken zu verbergen," oder durch den oft gehörten Ruf: „Herz, Herz nicht mehr so warm," und ebenso wo sich kalte Berechnung an Stelle der natürlichen Liebe drängt.

2. Wir reden also von der Selbstbeherrschung als von einem Acte des sittlich erfüllten Wollens, wodurch dasselbe das unberechtigte, unsittliche Hervordrängen des natürlichen Willens überwindet, und wir haben zur Voraussetzung dafür, daß das sittliche Wollen seine Maximen aus der christlichen Ethik genommen habe. Diese Selbstbeherrschung fordern wir nun zum ersten vom *Erzieher* und machen demselben gegenüber das Wort des römischen Dichters geltend: maxima debetur puero reverentia. Namentlich gewiße Affecte sind es, bei denen sich die Erzieher zu beherrschen haben, so der Zorn und die Lüsternheit. Zornige Väter, zornige Erzieher verderben bekanntlich alles und geben in den meisten Fällen das Regiment aus der Hand; denn wer abbitten muß, kann nicht mehr befehlen. Schön ist Rückerts Wort: *Wenn dir in Zornes Glut dein sterblich Herz will wallen, sprich: weißt du auch, wie bald du wirst in Staub zerfallen?* Nicht minder wichtig ist es, daß der Erziehende seinen Zögling nicht Lüsternheit oder andere Aeußerungen der Sinnlichkeit, durch die er sich in Widerspruch mit seinen eignen Lehren setzt, sehen lasse. Ein schärferer

Beobachter als ein Kind ist kaum zu denken; es sei denn eine Gruppe von Kindern, eine Schülerclasse etwa; diese liest dem Lehrer bis in den innersten Seelengrund hinein, und Rousseau hat vollständig Recht, wenn er sagt, daß der Zögling dem Hofmeister seine Schwächen früher ablausche, als dieser ihm. Ein Kind, welches seinen Erzieher als einen Sklaven der Tafelfreuden, als einen Näscher oder gar als einen Berauschten gesehen hat, ist buchstäblich aus allen Himmeln gefallen.*) Diejenigen Erzieher, welche keine Selbstbeherrschung üben, begeben sich des kräftigsten Erziehungsmittels, nämlich dessen, was ihre eigene Persönlichkeit ausrichten könnte. Welchen Werth dieselbe habe und wie sehr dieselbe oft, ohne daß der Erzieher es ahnt, auf die Knaben wirke, können wir ziemlich aus jeder Selbstbiographie herauslesen (vgl. d. Art. Beispiel, Erziehung, Lehrer 2c.). Wir können es, wenn wir nur aufmerken wollen, selbst beobachten, wie edle Lehrer und Geistliche in ihren Schülern noch fortdauern. Derjenige also, der sich vor dem ihm vertrauten Zöglinge in unedler Erscheinung giebt, betrügt denselben um einen der wichtigsten Factoren der Erziehung, oder in Jean Pauls Sprache geredet, er raubt seinem Jugendhimmel die Sterne, welche andern leuchten. (Vgl. Ziller, Regierung S. 156; Palmer, evangelische Pädagogik S. 341 ff.; Beck, Wessenbergs Leben S. 14 2c.)

3. Ebenso muß nun die Selbstbeherrschung von dem Zöglinge gefordert werden, und damit er sie lerne, ist er darin zu üben. Dazu gehört, was Stoy in seiner Encyklopädie sehr hübsch ausführt, daß man ihn lehre, sich selbst zu beobachten, doch ohne sich zu bespiegeln, damit er diejenigen Fehler wisse, gegen deren Ausbrüche er seine Kraft zu richten habe; dann aber sind ihm bestimmte Leistungen zuzumuthen. Der Knabe muß lernen zu entbehren, muß lernen sich etwas zu versagen und muß lernen zu schweigen, wenn er gescholten wird, zu dulden, wenn ihm Widerwärtiges begegnet;**) muß lernen ein Geheimnis zu bewahren, mitten in einem Vergnügen abzubrechen. Luthers Wort, daß das Fasten eine feine äußerliche Zucht sei, hat einen tiefen Sinn, den unter anderen auch Goethe erkannt hat; er legt in dem Gespräche deutscher Ausgewanderter besonderes Gewicht auf eine Uebung, deren Fortsetzung er bis in späte Jahre hinein empfiehlt, und die in freiwilliger Enthaltung von gewißen Genüssen besteht. Man soll das Kind lehren, sich eine Zeitlang seiner Lieblingsspeise zu enthalten, sagt er, oder bei einem Festmahle freiwillig einen oder den andern Gang an sich vorbeigehen zu lassen. Eine solche Uebung kann, wenn wir auch ihren sittlichen Werth nicht sonderlich hoch anschlagen, den Menschen doch zur Ausrichtung bedeutender Lebensaufgaben und zur Vollbringung großer Opfer eben so geschickt machen, wie der Mangel an sittlicher Kraft für das ganze Leben unbrauchbar macht. Baron von Seld, der bekannte Förderer der Enthaltsamkeitsvereine, hatte es über sich vermocht, alle Mittage nie mehr als ein Gericht im strengsten Sinne des Wortes, z. B. nur Suppe oder Fleisch zu essen, und sich dadurch in den Stand gesetzt, wochenlang in lithauischen

*) Noch möchte ich, wenn auch bloß an dieser Stelle, zu der größten Vorsicht nach einer gewißen andern Seite hin mahnen, indem ich erwähne, daß mir ein Knabe, Sohn gebildeter Eltern, den ich im Verdacht geheimer Sünden hatte, auf meine Frage, wo er schlafe, antwortete: Nicht im Schlafzimmer meiner Eltern. Sapienti sat.

**) Hieher gehört die Beobachtung, die man oft machen kann, daß ein Kind mit dem Weinen kämpft; die Thränen sind ihm sehr nahe, und doch fühlt es eine gewiße moralische Nothwendigkeit, sie zu unterdrücken. Hierin sich selber zu beherrschen, dazu kann und muß ihm der Erzieher in aller Stille und Ruhe behülflich sein, muß es ihm erleichtern, seis, daß er (z. B. während des Unterrichts) einfach fortfahren läßt in der Arbeit, so daß sich der Schüler fest zusammennehmen muß, um weiter lesen zu können, oder sei es, daß er wenigstens jede weitere Aeußerung, jeden Blick vermeidet, wodurch das bis an den Rand gefüllte Gefäß zum Ueberlaufen gebracht würde. Solche scheinbar unbedeutenden Momente im Leben des Kindes sind gerade in der Hinsicht wichtig, weil sich in ihnen die Selbstbeherrschung anbilden muß.

D. Red.

und masurischen Dörfern thätig zu sein. Stellen wir neben einen solchen Charakter das Bild eines Christian Günther, eines Dietrich Grabbe, deren reiche Geistesgaben wegen ihres Mangels an Selbstbeherrschung untergegangen sind, und wir haben das klare Bild des Gegensatzes zwischen der Willenskraft auf der einen und der Zügellosigkeit auf der andern Seite (Psalm 1.).

4. Uebrigens gilt gerade für die Uebung der Selbstbeherrschung nur der Muth des Anfanges, die gelingende That ist die Mutter eines ähnlichen Wollens, ist ein in der Pädagogik häufig wiederholter Satz: mit jedem einzelnen Siege wächst die Kraft des herrschenden und schwindet die Macht des bekämpften Willens, bis dieser zuletzt die Waffen streckt. Wir haben zornige Knaben, welche, wie man zu sagen pflegt, in der Wuth sich selbst nicht kannten, schon nach wenig Jahren als verwunderte Zeugen der Zornesausbrüche anderer gesehen und gehört, wie sie dem Erzieher dankten, der ihnen das Horazische Wort eingeprägt hatte: dimidium facti qui coepit habet, sapere aude.

Hieraus ergiebt sich die einfache Regel für die Erziehung zur Selbstbeherrschung: Fordere dieselbe bestimmt und unerbittlich, aber beginne mit kleinen Aufgaben und steigere dieselben, ermuthige aber den kleinen Kämpfer, wo es nöthig ist, durch Beistand, wenn die Kraft matt werden will, und durch ein kurzes fröhliches Lob, wenn der Sieg gewonnen ist. **Dr. Schneider.**

Selbsterhaltungstrieb. Mag ein lebendiges Wesen auch noch so tief in der Schöpfungsreihe stehen, es hat doch bereits das Gefühl seines Wesens, seines ihm eigenthümlichen Daseins. Dieses „Gemeingefühl" ist schon vorhanden, noch ehe sich die einzelnen Sinne gegliedert und ausgebildet haben; alle von außen kommenden Reize werden an diesem Lebensgefühl gemessen, d. h. empfunden, und in dasselbe aufgenommen, d. h. als eigener Zustand gefühlt. Alle Empfindungen nach dieser oder jener Seite hin gehen von dem Gemeingefühl aus und wiederum in dasselbe zurück, sie nähren und fördern es.

Da das Leben eine stetig sich fortsetzende Befriedigung von Lebenstrieben und jede Trieberfüllung angenehm ist: so hat alles, was da lebt, auch Lust am Leben und freut sich seines Daseins — fühlt aber auch jede Hemmung, Störung, Verletzung des Lebens als Schmerz. Die Lust, das Wohlsein wird gesucht, erstrebt; der Schmerz gemieden und verabscheuet — er ist ein Widerwärtiges, das jedes lebendige Wesen abzuweisen, zu entfernen sich bestrebt, gegen das es so lange reagirt, bis der normale Zustand seines Selbst wiederhergestellt ist. Daraus folgt, daß mit jedem Leben auch der Trieb nach Erhaltung dieses Lebens gegeben ist, daß jedes Wesen, das ein individuelles Selbst besitzt, auch den Selbsterhaltungstrieb hat, d. h. das Streben, die Integrität (normale Einheit und Ganzheit) seines Selbst zu bewahren, und wenn sie gestört wird, wiederherzustellen. Und ferner, daß, je höher das Leben sich entwickelt, je reicheren Inhalt es gewinnt, in desto mannigfaltigeren Formen auch der Selbsterhaltungstrieb erscheinen muß.

Gleich dem Fische, wenn der Teich abgelassen wird, flüchtet sich das Aufgußthierchen im Tropfen unter dem Glase des Mikroskops nach der nassen Stelle, sobald der Tropfen verdunstet. Ist es einem Thiere zu kalt, so sucht es die Sonnenwärme, wird ihm diese lästig, so sucht es den Schatten. Wie der Nahrungstrieb nichts anderes ist, als das aus dem Gefühl des Nahrungsmangels hervorgerufene Streben, die Normalmischung der Säfte wiederherzustellen, und wie die Empfindung des leeren Eingeweides alsbald zum Schmerzgefühl der Hemmung und beginnenden Vernichtung des Lebens wird: so schlägt auch die Empfindung der Veränderung der Luft oder des Wassers, in welchem das Thier lebt, alsbald um in das Gefühl des gestörten Lebens mit dem Bestreben, das gestörte Gleichgewicht wiederherzustellen. Der Wandertrieb, der das Thier in verschiedene Erdgürtel führt, der Fluchttrieb, der es bei nahender Gefahr fliehen heißt, der Vertheidigungstrieb, der ihm den Muth giebt, von seinen Waffen Gebrauch zu machen, um die feindlichen Angriffe abzuwehren — es sind nur verschiedene Aeußerungen des

Selbsterhaltungstriebes. Mit gleicher Nothwendigkeit des Instincts schreit das Kind, das noch zu schwach ist, sich selber zu helfen, wenn es in Gefahr geräth, und sucht die Hülfe der Erwachsenen, und der Knabe, der schon weiß, daß er ein paar Arme und Fäuste hat, wehrt sich seiner Haut, wenn er von Altersgenossen überfallen und angegriffen wird. Wer mit der Hand in die Nähe der Flamme kommt, zieht die Hand schnell zurück, und wenn ein Haus brennt, bleibt niemand gern darin.

So sicher nun aber auch der Selbsterhaltungstrieb bei jedem lebenden Wesen sich regt und in Thätigkeit tritt, sobald dem Leben Gefahr droht und dessen Integrität in Frage gestellt wird: so ist — wie das ganze Triebleben immer zugleich physiologisch und psychologisch vermittelt wird — auch der Selbsterhaltungstrieb keineswegs bloß das Rad einer Maschine, das mit blinder, starrer Nothwendigkeit auf stets gleiche Weise sich dreht. Wir finden schon in der niederen Thierwelt eine gewiße Freiheit der Bewegung ihres Trieblebens, Uebertreibungen nach dieser und jener Seite hin und mancherlei Conflicte innerhalb desselben. Die Mücke fliegt, entgegen dem Selbsterhaltungstrieb, dem momentanen Kitzel nachgebend und von der Lichtfülle berauscht, in die Kerzenflamme. Der Hamster — ein Musterbild des Geizigen — schleppt viel mehr Vorräthe zusammen, als er zu seinem Lebensunterhalt braucht. Wolf und Löwe, wenn sie in eine Schafheerde gerathen, würgen, der Mordlust nachgebend, viel mehr Thiere, als sie zur Stillung ihres Hungers bedürfen. Der vom Hunger gepeinigte Wolf weicht, dem Selbsterhaltungstriebe gemäß, zurück, wenn er Hirten und Hund bei der Schafheerde erblickt, stürzt aber, wenn ihn der Heißhunger übermannt, mitten in das Dorf hinein: der Nahrungstrieb geräth mit dem Selbsterhaltungstrieb, also dieser mit sich selber in Conflict. Daß aber schon in der Thierwelt, deren Selbsterhaltungstrieb ausschließlich auf Erhaltung des leiblichen Organismus gestellt zu sein scheint, der Schmerz über die verlorene Freiheit viel größer sein kann, als die Liebe zum Leben, das sehen wir an manchen edlen Gefangenen, die im Käfig alles Futter verschmähen und lieber verhungern, als der Freiheit entbehren wollen. Die Mutterliebe des brütenden Vogels läßt diesen den Jungen zu lieb das eigene Leben aufs Spiel setzen und bis auf den Tod für die junge Brut kämpfen.

Dennoch müßen wir sagen, daß die Thätigkeit der Thierwelt in der Erhaltung des Individuums und der Art beschlossen bleibt, und daß wohl einzelne Andeutungen und Vorstufen des freieren Menschenlebens sich finden, dieses aber eben nur Vorstufen sind. Nur der Mensch bringt es zur geistigen Existenz; er ist nicht bloß leiblich-seelisches Wesen wie das Thier, er gewinnt und entwickelt als Person ein sittliches Leben und als Geist eine ideale Sphäre des religiösen, wissenschaftlichen und künstlerischen Seins. Damit wird dann auch der Lebenskreis des Selbsterhaltungstriebes dem Thiere gegenüber ein unendlich weiter, das Verhältnis und die Beziehung dieses Triebes zu allen übrigen aber auch ein unendlich reiches und mannigfaltiges.

Der Mensch „lebt nicht vom Brode allein." Als persönliches Wesen bedarf er der Achtung und Anerkennung bei Seinesgleichen, die Ehre gehört zur Erhaltung seines sittlichen Selbst, gleichwie das Eigenthum für seine freie Wirksamkeit in der Gesellschaft vonnöthen ist. Ohne Geselligkeit würde der Geist verkümmern und der Mensch aufhören, ein sittliches Wesen zu sein. Und wenn der Psalmist nach dem Umgange mit Gott verlangt, nach ihm schreiet wie der durstige Hirsch nach der Wasserquelle: so ist das der Nahrungs- und Selbsterhaltungstrieb des seines göttlichen Wesens bewußt gewordenen Geistes, dem das Gefühl der Isolirung und Dürre nicht minder wehe thut, als dem Leibe der Hunger und Durst.

Der Selbsterhaltungstrieb des Thieres wird vollkommen befriedigt, wenn man ihm Nahrung und freie Bewegung in seinem örtlichen und räumlichen Lebenskreise gewährt. Der Selbsterhaltungstrieb des Menschen kann nur durch die Erziehung befriedigt werden, welche, über die bloß leibliche Pflege und Zucht hinausgehend, auch die intellectuellen und sittlichen, religiösen und ästhetischen Anlagen und Kräfte des Menschen entwickelt

und ihm seine ideale Lebenssphäre erschließt. Ohne Entwicklung seines geistigen Selbst verkümmert der Mensch auch in seinem leiblichen Selbst, geht physisch zu Grunde. Der wilde Mensch ist nur scheinbar der zähere, robustere; er ist viel mehr der Uebermacht der Naturkräfte unterworfen als der Culturmensch, und wird viel leichter von denselben aufgerieben, da er in seiner Bildung keine Mittel besitzt, ihren schädlichen Einflüssen zu widerstehen. Erst dann, wenn sich aus der menschlichen Individualität die geistig-sittliche Persönlichkeit hervorgearbeitet hat, wird auch der Leib als das erkannt und geschätzt, was er ist und sein soll, als ein Werkzeug des Geistes, für dessen Erhaltung und Ausbildung zu sorgen heilige Pflicht ist. Und zugleich liegt wiederum in der Hingabe des Einzelnen an die sittliche Gemeinschaft, an das Allgemeine, an die großen und heiligen Ideen der Menschheit ein Schutz und das eigentliche Heilmittel wider die Verirrungen und Ausartungen des Selbsterhaltungstriebes, als da sind: Verzärtelung, weichliche Schonung und Aengstlichkeit, Geiz und Habsucht, Unmäßigkeit im Genuß von Speise und Trank. Nach diesen einzelnen Seiten hin sind die Verirrungen des Selbsterhaltungstriebes in den betreffenden Artikeln bereits abgehandelt worden; hier gilt es nur, den Blick auf das Allgemeine zu lenken und die Wahrheit hervorzuheben, daß, wo der Sinn für das Ewige sich trübt, wo das Zeitliche überschätzt wird, wo die Vaterlandsliebe und die nationale Begeisterung fehlt, auch Feigheit und weichlicher Lebensgenuß überhand nimmt, wo die Arbeit des Geistes in Kunst und Wissenschaft darniederliegt, auch der Materialismus wuchert *und mit dem allem der Selbsterhaltungstrieb ausartet und sich verirrt*.

Unsere Zeit kann im allgemeinen weder als eine irreligiöse, noch als eine im Materialismus versunkene und in Verweichlichung verkommene bezeichnet werden. Sie trägt auf großartige Weise dem Selbsterhaltungstriebe Rechnung in der Stiftung zahlloser Vereine, in denen auch der Schwache und Unbemittelte eine Stütze findet und eine Gewähr für seine Selbsterhaltung. Das Vereinsprincip, so manche egoistische Motive auch hineinspielen mögen, ist ein sittliches Element, das stärkend und erfrischend wirkt. Weder im Alterthum noch im Mittelalter ist so viel wie in unserer Gegenwart für die Unterstützung der Kranken und Schwachen, für Hebung des Arbeiterstandes, für die Pflege der Verwundeten, für die Gesundheitspflege in Stadt und Land, für die Versicherung des Eigenthums, für Herbeischaffung gesunder und wohlfeiler Nahrungsmittel geschehen. Auch dem Unbemittelten werden die Wege zur geistigen Durch- und Fortbildung zugänglich gemacht und damit die Mittel zur Selbsterhaltung vermehrt. Die Grundsätze einer vernünftigen und naturgemäßen Erziehung verbreiten sich in immer weitere Kreise und damit wird der heilsamen Entwicklung des Selbsterhaltungstriebes der beste Vorschub geleistet. Aber trotz alledem und bei allen Lichtseiten des Zeitalters treten uns doch bedenkliche Schatten entgegen, welche darthun, daß der Materialismus auch schon sich tief in die Gesellschaft hineingewühlt hat, daß in dem allgemeinen Rennen und Jagen nach irdischem Gut das leibliche Leben ebenso überschätzt und vergöttert, wie leichtsinnig verachtet und fortgeworfen wird. Die Selbstmorde nehmen auf erschreckende Weise überhand. Sie sind ein sprechender Beweis, daß die Schwierigkeit, die Subsistenzmittel zu gewinnen, trotz allen humanitären Bestrebungen der Vereine größer, der Glaube aber und das Gottvertrauen geringer geworden ist. Die Ansprüche an das Leben und den Lebensgenuß, die Leidenschaften, Ehr- und Selbstsucht haben sich gesteigert, mit der nervösen Schwäche, welche der Noth und Unbill des Lebens nicht die Spitze zu bieten vermag. Und diese Schwäche und Reizbarkeit scheint mit den Fortschritten der sogenannten Civilisation, mit der ganzen Steigerung unseres Culturlebens unvermeidlich verknüpft zu sein.

Je zusammengesetzter die Nahrung, je künstlicher und complicirter das Leben wird, desto mehr verliert der Mensch den natürlichen Instinct in Bezug auf das, was seinem Leibe nützlich oder schädlich ist; und je mehr der Mensch den Genüssen nachjagt, desto mehr verliert er die Kraft, dem Selbsterhaltungstriebe in rechter Weise zu genügen.

Darum ergeht auch in dieser Hinsicht an den Erzieher die Mahnung: Erziehe dein Kind möglichst einfach, und laß es in angestrengter Arbeit den Hauptgenuß finden. Jene ängstliche Sorgfalt in der Pflege und Ueberwachung des Kindes, welche jeden Athemzug belauscht, jene Bemutterung, welche dem Zögling keinen Schritt erlaubt, der nicht am Gängelbande des Erziehers gethan wird, arbeitet, anstatt dem Selbsterhaltungstriebe zu dienen, demselben geradezu entgegen, indem ein also geleitetes Kind die Energie verliert, die ihm bei wirklicher Gefahr nöthig wäre, ganz abgesehen von dem moralischen Nachtheil, den die Ueberschätzung der kleinen Person, welche meint, es müße sich alles um sie als das Centrum drehen und bewegen, hervorbringt. Schwächliche und kränkliche Kinder werden, da ihr Thätigkeitstrieb vielfache Hemmung erleidet, eben darum leicht verstimmt und in ihrer gemüthlichen Disharmonie wird auch der Selbsterhaltungstrieb entweder geschwächt oder auf falsche Bahnen geleitet und überreizt. Tritt schon in frühester Kindheit längere Krankheit oder Kränklichkeit ein, so liegt darin für die Erziehung eine nicht geringe Gefahr. Die Eltern und Erwachsenen, welche dem Kinde nahe stehen, werden dann leicht versucht, dem Eigenwillen und den Launen des Kranken allzuviel nachzugeben, strenge und durchgreifende Maßregeln des Arztes zu vereiteln und mit übergroßer Zärtlichkeit und Aufmerksamkeit dem kleinen Menschen derart zu Willen zu sein, daß dieser nach seiner Genesung nur schwer von der weichlichen Ueberschätzung seines Selbst zurückgebracht und von der Krankheit der Selbstsucht geheilt werden kann. Sehr lebhafte und starke Naturen sind dagegen geneigt, auf ihre Selbsterhaltung zu wenig Rücksicht zu nehmen, sich in kühnen Wagstücken zu versuchen und der Gefahr Trotz zu bieten. Bloßes Predigen von der Gefahr, von der Nothwendigkeit der Vorsicht 2c. fruchtet da wenig, wohl aber sind bestimmte Weisungen und positive Verbote, z. B. diesen Weg nicht zu betreten, an jener Stelle nicht zu baden, am Platze. Robusten und muthvollen Jünglingen mag es wohl frommen, wenn man ihnen zuweilen den Gedanken an Tod und Schrecken der Krankheit und des Siechthums nahe legt, um in ihnen den Selbsterhaltungstrieb rege zu erhalten. Wo es aber gilt bei großer Gefahr, — in Feuer- und Wassersnoth — dem Nächsten hülfreich beizuspringen, da mögen Eltern und Erzieher nicht allzuängstlich sein und beherzte Männer der Jugend in edler Selbstaufopferung mit gutem Beispiel vorangehen. Vor allem aber, wenn der Feind das Vaterland bedroht, muß auch der Jugend schon eingeschärft werden, daß das Leben nicht der Güter höchstes, wohl aber feige Schonung desselben und knechtische Unterwerfung die größte Schande ist.

A. W. Grube.

Selbsterziehung. Dieser Begriff beruht auf demselben Dualismus, durch welchen unsere ethische Natur selbst bedingt ist, daß nemlich der Mensch Subject und zugleich doch sich selber Object ist; dadurch vermag er sich selbst zu bestimmen; und in consequenter, methodischer Weise, in klar bewußter Richtung sich selber bestimmen, heißt sich selber erziehen. In diesem Verhältnis von Subject und Object ist aber nicht etwa jenes = Geist, dieses = Fleisch, das Object ist derselbe Wille, wie das Subject, nur daß, wo es sich um sittliche Thätigkeit handelt (wie bei aller Erziehung), der erziehende Wille die Aufgabe hat, auf der Gegenseite, d. h. auf Seite des Willens, der sich bestimmen lassen, d. h. der handeln soll, erst die entgegenstehenden sinnlichen und selbstischen Neigungen zu überwinden. Indem wir denselben Willen als Erzieher und als Zögling unterscheiden, fordern wir nur von ihm, daß er sich selber so zusammen nehme, sich in sich selbst so kräftig erfasse, seine Freiheit so energisch behaupte, daß dadurch alle die niederen Potenzen, die ihn in falscher, sinnlicher und selbstischer Richtung bewegen und ihn zu ihren Gunsten stimmen möchten, in ihre gebührenden Schranken zurückgewiesen werden und immer weniger Einfluß auf ihn üben. — Die Selbsterziehung fällt in soferne gar nicht mehr ins Gebiet der Pädagogik, als sie in demselben Moment anfängt, in welchem die Erziehung, das Erzogenwerden durch einen andern, aufhört. Was von da an der sittliche Mensch, der Christ, zu thun hat, um an sich selbst erziehend zu arbeiten, um in Reinigung und Kräftigung immer höhere Ziele zu erreichen, das auseinanderzusetzen ist

Sache der Ethik. Indessen kann die Pädagogik aus dem Grunde doch nicht gänzlich mit Stillschweigen über obigen Gegenstand hinweggehen, weil der bezeichnete Moment nicht ein realer Zeitpunct ist, eine scharf unterscheidbare Grenze, sondern ein sehr allmählicher Uebergang, wenn auch immerhin im äußeren Leben sich die Confirmation, der Uebertritt vom Gymnasium auf die Universität und schließlich der Eintritt in eine amtliche Thätigkeit oder irgend einen Beruf mit eigener Verantwortung als solche Grenzpuncte bezeichnen. Jene Allmählichkeit des Ueberganges bringt es nun mit sich, daß schon während der Zögling erzogen wird, er lernen muß, einen Anfang in der Selbsterziehung zu machen. Den Zusammenhang zwischen beiden haben verschiedene Theoretiker schon in der principiellen Formel ausgedrückt: Erziehe deinen Zögling zu seinem eigenen Erzieher (Braubach, Scheibert, früher schon an manchen Stellen Herbart; vgl. Bd. II. S. 292). Damit ist nun freilich nicht gesagt, was dann zuletzt der Mensch, indem er sich selbst erzieht, aus sich machen müße; allein diese Frage hat in erster Linie die Ethik, in zweiter, d. h. abhängig von der Ethik, die Pädagogik selbst als Lehre nicht von der Selbsterziehung, sondern von der Erziehung der Unmündigen zu beantworten, daher der gegenwärtige Artikel sich gar nicht mit dieser Zielbestimmung (dem teleologischen Princip), sondern einzig mit der Frage zu beschäftigen hat: was hat die Erziehung zu thun, um die Selbsterziehung vorzubereiten? Die Antwort ist folgende:

1. Es muß so zeitig wie möglich, d. h. von dem Augenblick an, wo das Kind überhaupt dahin gekommen ist, zu wollen, nicht mehr bloß zu begehren, sein eigenes Interesse an seiner Erziehung erregt werden (vgl. von Stoy namentlich die kleinen Schriften, Programme, und von Wiese, Bildung des Willens), so daß schon der Knabe anfangen lerne, sich selbst zu erziehen. Auf diese Weise geht in demselben zweierlei vor, er empfängt Anweisungen und Befehle, aber so, daß er sie in seinen eigenen Willen aufnimmt und freiwillig ausrichtet, dadurch eben diesen nährt, stählt und geschickt macht, selbst Gebote zu geben. Indem er gleichzeitig unter der Leitung seines Lehrers die Handlungen, deren Zeuge er ist, die Begebenheiten, die er kennen lernt, richtet, empfängt er auch unmittelbar neue Motive für seine Selbstbestimmung. So erfüllt sich in dem Erziehungsgeschäft, bzw. in dem Verkehr zwischen Erzieher und Zögling das Wort des letzten Propheten des alten Bundes: Er muß wachsen und ich muß abnehmen, d. h. der Wille des Erziehers tritt immer mehr in den Hintergrund, der des Zöglings immer mehr in den Vordergrund, ein Verhältnis, welches wir schon trefflich beschrieben finden in Horaz Satiren, Buch I, 4, 115 ff.: „Sapiens, vitatu quidque petitu Sit melius, causas reddet tibi: mi satis est, si Traditum ab antiquis morem servare tuamque, Dum custodis eges, vitam famamque tueri Incolumem possum; simul ac duraverit aetas Membra animumque tuum, nabis sine cortice." Sic me Formabat puerum dictis, et sive iubebat, Ut facerem quid: „Habes auctorem, quo facias hoc," Unum ex iudicibus selectis obiiciebat; Sive vetabat; „An hoc inhonestum et inutile factu Necne sit, addubites, flagret rumore malo cum Hic atque ille?"

2. So gewiß dieses Verhältnis sich von selbst erzeugt, ebenso gewiß bedarf es doch auch der Pflege und der Unterstützung. Es muß dem Knaben die Gelegenheit gelassen werden, zu wollen, ja er ist unter Umständen geradezu in die Lage zu bringen, wollen zu müßen. Vortreffliche Winke hierüber giebt Kühner in seinen pädagogischen Zeitfragen in dem Vortrage über Herbarts bekanntes Wort: „Knaben und Jünglinge müßen gewagt werden, um Männer zu werden," ein Ausspruch, dem Jean Paul die Erläuterung an die Seite stellt: „Wagt man nichts an Kindern, so wagt man sie selber, den Leib wahrscheinlich, den Geist gewiß (vgl. auch Schrebers Kallipädie S. 147 ff.). Die oft beobachtete Erscheinung, daß gerade bedeutende Männer unbedeutende Söhne haben, bisweilen sogar ihre Söhne untergehen sehen, kann ihre Erklärung manchmal darin finden, daß cholerische Naturen in dem Drange alles selber zu thun, alles selber zu leiten, den fremden Willen zurück-

drängen und daher wohl geschickt sind zu dressiren und zu gewöhnen, aber nicht zu leiten, zu erziehen und die Selbsterziehung zu erregen.

3. Im Vorstehenden ist die Selbsterziehung nur nach ihrer formalen Seite ins Auge genommen; es ist aber auch zugleich ausdrücklich ausgesprochen und überall vorausgesetzt worden, daß derselben ein Ideal Ziel, Maß und Richtung geben müße. Auch hierin finden wir aller Orten Uebereinstimmung von dem Habes auctorem, quo facias hoc des Horaz, bis zu dem: „Jeder hat seinen Idealmenschen in sich" des Jean Paul. Wo haben wir nun dieses Ideal zu suchen, und wie haben wir es unsern Zöglingen zu geben? Es versteht sich, daß dieser Idealmensch, der dem sich selbst erziehen wollenden Jüngling vor Augen steht, nicht ein Phantasiegebilde sein darf, sondern Wahrheit sein muß, und diese findet die christliche Ethik und Pädagogik in Christus. Ihn im Gedächtnis haben, nach ihm sich zu bilden, wo seine Fußstapfen irgend erkennbar sind, mit Entschlossenheit diese zu betreten und immer schärfer aufzumerken, wohin sein Wink uns weist, das ist freilich die beste Methode der Selbsterziehung — nicht nur für die Jungen, auch für die Alten und Aeltesten. Aber wie Christus seiner welt- und heilsgeschichtlichen Stellung gemäß in seiner Person und Selbstdarstellung nur jenes „Eine, das noth ist," das sittlich religiöse Ideal in voller ausgeprägter Wirklichkeit repräsentirt, wogegen es in einem so kurzen Menschenleben, wie das seinige, in der engen Begrenzung der Nationalität wie des individuellen Lebensberufes rein unmöglich war und unnatürlich gewesen wäre, alle einzelnen Seiten dessen, was den Begriff des idealen Menschen umfassen mag, auch real auszuprägen, also auch im Staatsleben und im Familienleben, in Wissenschaft und Kunst, allenthalben gleiche Virtuosität zu entwickeln: so liegt gerade in der wunderbaren Verschmelzung des rein Menschlichen mit dem wahrhaft Göttlichen in ihm die Berechtigung, ja der Impuls, daß von jenem Centrum aus die Menschheit alle die Lebenskräfte entwickle, die als göttliche Mitgabe, als Genius, der Menscheunatur eingepflanzt sind. Und darum ist es gerade die christliche Pädagogik, die den Jüngling ans classische Alterthum weist, um auch dort Antriebe zur Selbsterziehung zu empfangen und Wegweiser dazu zu finden. Daß der Jüngling von Cincinnatus Einfachheit, von Fabricius Unbestechlichkeit, von Brutus Treue bis in den Tod, daß die Jungfrau von Lucretia, von Cornelia, von Virginia die Tugenden ihres Geschlechts lerne, hat dann nichts gegen sich, wenn immerfort das Bewußtsein wach erhalten bleibt, daß eben diese Tugenden nur einzelne Züge aus dem großen Gesammtbilde des Idealmenschen seien, den wir allein in unserm Erlöser sehen können. Dazu wird es nöthig sein, das Auge auf die Schwächen und Fehler zu richten, welche Menschen überall anhaften. Uebrigens bietet auch die neuere Geschichte und bietet unsere deutsche Nationalliteratur des hieher fallenden Stoffes so viel, daß auch diejenigen nicht in Verlegenheit gerathen, denen die classische Literatur des Alterthums verschlossen bleibt. Jedenfalls aber offenbart es sich hier, welche außerordentliche Bedeutung die sorgliche Wahl der Lectüre habe; denn von ihr hängt es ab, was für Bilder in die Seele des Kindes fallen, welche Empfindungen von Lust und Unlust in ihm erregt werden.

4. Wir sind hier unmerklich schon zu der Beantwortung der Frage gekommen, wie man die Ideale an die Kinder bringen könne, und haben die Lectüre oder den Unterricht als ein Hauptmittel erkannt. Indessen ergreift das junge Gemüth noch lieber das ihm unmittelbar vor die Augen Gestellte, es nimmt sich seine Ideale selbst aus dem Kreise seiner Umgebungen, seiner Angehörigen und Lehrer, welchen eben dadurch zur dringendsten Pflicht gemacht wird, daß sie ihnen eine edle Persönlichkeit vor Augen stellen (vgl. d. Art. Selbstbeherrschung). Psychologisch fein veranschaulicht uns Lessing im Nathan die Hingabe des Tempelherrn an das Bild jenes Assad, in dem er zuletzt seinen Vater findet. In dem bloßen Worte: „das hätte Assad nicht gethan," liegt für ihn das schärfste Verdammungsurtheil. Da die Zöglinge die Vor-

bilder, nach denen sie sich strecken, gern selbst suchen, wird es die Aufgabe des Erziehers sein, sie die richtigen finden zu lassen.

Glücklich ist der Knabe, der Jüngling, der sein Vorbild im eignen Vater, im eignen Lehrer findet; und am besten steht es, wenn er nicht etwa erst reflectirend herumsucht, wen er sich in Geschichte und Leben zum Vorbild auswählen wolle, sondern wenn eine gediegene Persönlichkeit so kräftig auf ihn wirkt, daß es gar nicht erst eines besondern Entschlusses zur Nachfolge bedarf, daß aus dem Anschauen des Vorbildes wie mit einer Art Naturnothwendigkeit die Nachfolge hervorgeht. Uebrigens darf auch neben solchen irgendwie für den Zögling vorhandenen Idealen oder Vorbildern nicht für überflüssig, vielmehr muß es als das Nächste und Nöthigste, unmittelbar Praktische erkannt werden, daß ihm im täglichen Leben selber zu jeder rechten Stunde dazu Anweisung gegeben wird, wie er sich eine Untugend ab-, eine Tugend angewöhnen müße, wie er irgend eine üble Neigung, eine Weichlichkeit oder Trägheit zu bezwingen habe, wie er in dem oder jenem Stück sich nicht nachgeben solle. Ein junger Mensch, der sich selber es auferlegt, jeden Morgen früh aufzustehen, der sich niemals eine Erholung erlaubt, wenn er nicht sein Pensum für die Schule vorher ins Reine gebracht hat: der hat vielleicht gründlicher angefangen, sich selbst zu erziehen, als ein Junge, der sich für Miltiades oder Cato begeistert, aber darüber das Nächste und Kleine versäumt. In wie fern auch Gelübde bei dieser Selbsterziehung mitwirken können, ist in dem betreffenden Artikel Bd. II. S. 684 f. erörtert.

5. Es versteht sich, daß sich solche Anfänge mit vorrückender Altersreife immer mehr zu bestimmten Maximen gestalten; der klare und sichere Besitz von Grundsätzen und die constante, aber immer doch freie Unterordnung unter dieselben macht den Mann. Freilich kann sich auch hieran wieder ein sittliches Uebel, Selbstbetrug, Hochmuth, Pharisäismus ansetzen, wenn nicht der Erzieher das Auge des Zöglings für seine Fehler und Schwächen schärft. Denn nur so lange wird der Mensch an sich selber erziehen, als er weiß und anerkennt, daß es noch etwas an ihm zu erziehen giebt; und wenn mit den Jahren auch die Früchte der Selbsterziehung immer völliger werden, so wachsen gleichzeitig auch die Aufgaben, für die es immer wieder einer neuen Anstrengung und Ermannung bedarf. Aber dazu die auf Lebenszeit wirksamen Impulse zu geben und dem Zögling die im Grunde sehr einfachen Mittel dazu nahe zu legen und handhaben zu helfen, das ist die Aufgabe des Erziehers. Mancher hat freilich früher oder später sich selbst erziehen gelernt, den es seine Pädagogen nicht gelehrt haben, vielleicht weil sie es selbst nie verstanden noch versucht haben; einen solchen hat das Leben, hat Gottes Hand es gelehrt; aber wer es nicht gelernt hat oder nicht üben mag, der soll wenigstens einem christlichen Erzieher nicht die Schuld davon beimessen können. Dr. Schneider.

Selbstgefühl, Stolz, Selbstsucht. Wir nehmen diese drei hier zusammen, obgleich sie weder Synonyma noch gleichwerthige sittliche Qualitäten sind; in gewißer Hinsicht bilden sie eine Scala, in anderer aber verhalten sie sich gegensätzlich zu einander. Für die Erziehung steht jedenfalls fest, daß das Selbstgefühl zu wecken und zu pflegen ist, Stolz und Selbstsucht dagegen zu unterdrücken und auszurotten sind; zum vollen Begriffe des Tugendhaften gehört, daß er Selbstgefühl besitze; Stolz und Selbstsucht aber sind Momente des Bösen, ja die letztere ist der eigentliche Kern und die Wurzel aller Sünde. Aber das Selbstgefühl muß eben deshalb erzogen werden, damit es nicht in Stolz ausarte; und die Selbstsucht definirt sich am einfachsten dem Selbstgefühl gegenüber. Fühlen soll ich mich, soll mir bewußt sein, daß ich Rechte habe als diese Person, die ich bin; aber mich nun so zu stellen, als hätte ich allein Rechte, und alle andern, die doch auch Personen sind, wären nur um meinetwillen da, das ist eigenwillige Negation der Wahrheit, der Gerechtigkeit und der Liebe, während das richtig erzogene Selbstgefühl alle diese sittlichen Grundgesetze unangetastet läßt. Es ist auf Wahrheit gebaut, es läßt jedem andern sein Recht und wacht nur zugleich über das Recht der

eigenen Person; mit der Liebe aber steht es in engstem Zusammenhang: die Liebe, die ich von andern genieße, erhält und erhöht mein Selbstgefühl, weil sie mir zeigt, daß ich andern etwas werth bin, und mein Selbstgefühl thut sich ebenso darin selber genug, daß ich mich andern mittheile, also etwas für sie sein, ihnen helfen und nützen kann; ist es doch die bitterste Demüthigung, sehen zu müßen, daß man niemand mehr Liebe mit der That erweisen kann, sei es, weil niemand sie begehrt, sei es, weil man zu arm, zu schwach, zu krank und elend ist, um jemanden noch einen Dienst zu leisten.

Wenn das Selbstgefühl als Gefühl des eigenen persönlichen Werthes nur auf Leistungen beruhen würde, die man aufzuweisen hat oder deren man sich fähig weiß, so könnte im Kindesalter davon nicht die Rede sein. Aber wenn der kleine Junge sich in seinen ersten Hosen präsentirt: was leuchtet anders aus seinen Augen, als ein sehr entschiedenes Selbstgefühl? Er bedeutet zwar auch jetzt noch sehr wenig in der Welt, aber doch etwas, es ist der erste Schritt zur Männlichkeit, und „ein kleiner Mann ist auch ein Mann." Oder wenn er mit einem geschenkten Groschen in einen Laden läuft und sich irgend eine Bagatelle kauft, so ists nicht sowohl dieser Zuwachs zu seinem Besitz, was ihn freut, als das Bewußtsein, einmal nach ganz eigener Wahl etwas fordern und als Gentleman baar bezahlen zu können. Vom Selbstgefühl der Mädchen, das wesentlich durch den Grad der Eleganz bedingt ist, deren sich ihre Garderobe erfreut, mag hier geschwiegen werden, da der Artikel „Eitelkeit", in deren Netze das Selbstgefühl auf diesem Wege geräth, das Bezügliche schon gesagt hat. — Ein weiterer Anlaß zum Wach- und Lautwerden des Selbstgefühls ist für das Kind der Stand, das Ansehen, der Reichthum des Vaters. Für den Knaben A ist es zu Zeiten eine höchst wichtige Frage, ob der Vater des Knaben B noch vornehmer, oder minder vornehm, oder genau ebenso vornehm ist wie der seinige; lautet auf Befragen die Antwort minder günstig, so werden die Großväter, die Onkel und Tanten bis ins dritte und vierte Glied nach ihren Rangstufen verglichen; irgend jemand hat doch immer eine Auszeichnung aufzuweisen; hat doch einmal einer sich viel darauf zu gute gethan, und allerlei anderweitige Vorzüge damit für ausgeglichen geachtet, daß sein Vater oder Großvater vom Herzog Karl höchsteigenhändig eine Ohrfeige erhalten habe. Weist der Stammbaum einen Schriftsteller, einen Dichter, eine Celebrität irgend welcher Gattung auf, so ist das eine nahrhafte Quelle für das Selbstgefühl des aufblühenden Alters. Der Erzieher würde nicht wohlthun, der diese Quelle verstopfen wollte; das Kind soll dessen, was seine Familie wirklich Tüchtiges aufzuweisen hat, sich bewußt sein und sich freuen; durch die Familienehre wird es selbst noch getragen, während es seinerseits zu derselben noch keinen Beitrag zu geben vermag. Nur ist dies vom Erzieher in der Richtung zu überwachen und zu leiten, daß es 1) nicht zur Insolenz gegen andere Familien und Individuen wird, sondern durch willige und ehrerbietige Anerkennung fremder Ehre sich sittlich ausgleicht und reinigt, und 2) daß nicht der Junge meint, Talent und Bedeutung liege ihm schon im Blut und hafte an seinem Namen; vielmehr wird der Erzieher gerade das auf des Vaters Ehre sich gründende Selbstgefühl des Sohnes dazu verwenden, diesem um so mehr die Pflicht klar zu machen, daß er solchen Vaters würdig zu werden strebe; das Sprüchwort: „Große Väter, kleine Söhne" ist hiezu als Warnung von guter Wirkung. (Ein Student der Medicin, wir wollen ihn Lachs nennen, behauptete vor seinem Examen: „wir Lachse sind alle geborne Mediciner." Das war auch familienhaftes Selbstgefühl; aber acht Tage darauf war er schmählich durchgefallen. — Uebrigens vgl. den Art. Familie, Familiengeist Bd. II. S. 339.) Hieher wäre auch der Adelsstolz zu beziehen, über den wir uns eines Weiteren enthalten, da der „adeligen Erziehung" in Bd. I. S. 36—50 ein besonderer Artikel gewidmet ist. Nur im allgemeinen sei noch beigefügt, daß es ganz besonders schlimm wirkt, wenn das auf den Stand der Eltern gebaute Selbstgefühl weil es vielleicht nach keiner andern Seite hin genügenden Raum findet, sich desto mehr den Untergebenen, den Dienstboten gegenüber geltend machen darf; ein Kind, das wegen einer Unart von der Hausmagd zur Rede gestellt, dieser entgegnet:

„Du bist nur die Magd, du hast mir nichts zu wehren,“ und das von den Eltern Recht bekommt, ist damit schon aus dem berechtigten Selbstgefühl in die Sphäre des Hochmuths gefallen, statt daß das Selbstgefühl es vielmehr antreiben sollte, sich solcher verdienten Beschämung durch einen Untergebenen nicht mehr auszusetzen. In einer andern Richtung muß aber das Selbstgefühl durch das Standesgefühl geweckt oder unterstützt werden. Wenn ein Knabe aus gebildeter Familie die nicht allzu seltene, fatale Neigung hat, daß ihm im Schmutze recht wohl ist, wenn er unsauber an Gesicht und Händen wie an Kleidern nach Hause kommt, so ist es ganz angemessen, ihm zu sagen: Wenn du dich auch nicht schämst, so müßen doch wir uns schämen, daß unser Sohn aussieht wie ein Schusterjunge, wie ein Stallbube ꝛc. Um des Standes willen soll er sich fühlen, d. h. sich schämen, seinen Stand so schlecht zu repräsentiren. In wie fern dies auch die Wahl des Umgangs berührt, ist in dem diesen Gegenstand betreffenden Artikel zu besprechen. — Noch kann das jugendliche Selbstgefühl, dem die Unterlage eigenen Verdienstes fehlt, sich dafür zum Nationalbewußtsein erweitern; der jüngste Sprößling John Bulls fühlt sich schon als Engländer, der jüngste Ungar schon als Magyar, und es wäre höchst wünschenswerth, daß auch der junge Deutsche dieses Selbstgefühl in sich gewänne, er würde dann nicht, wenn er ins Ausland kommt, sich und seinem Vaterlande die Schmach anthun, seinen guten deutschen Namen in Frankreich oder Italien zu verwelschen. Aber dieser Punct gehört in ein Capitel, das in dem Art. Nation, Nationalbildung, Bd. V, S. 91 schon behandelt ist.

In ein neues Stadium tritt das Selbstgefühl des jungen Menschen, wenn es anfängt, sich aus dem Bewußtsein seines eigenen, persönlichen Werthes zu entwickeln. Nach der dem Knabenalter am nächsten liegenden Taxation beruht dieser persönliche Werth auf der körperlichen Stärke; unter 8—10jährigen Bürschchen wird derjenige, der alle andern zu Boden bringt, auch, wenn er in Wissenschaften kein lumen ist, sich eines gewißen Ansehens erfreuen, und jedenfalls von seiner eigenen Bedeutung eine nicht gemeine Vorstellung haben. Und auch später noch, wenn ein anderer Maßstab Geltung gewonnen hat, wird doch noch lange der körperlich Starke und Gewandte (unter den Studenten der Schläger, unter den Gymnasiasten der Turner) ein auch von andern anerkanntes Selbstgefühl haben, wenn er gleich vielleicht außer jener Qualität keinen Rechtsgrund dafür besäße. — Weiter aber bildet das vorrückende Alter eine Basis des Selbstgefühls. Der 16jährige darf verlangen, daß man ihn nicht mehr wie einen 8jährigen behandle. Schon die Anrede muß darauf Rücksicht nehmen. Er schämt sich, wenn er, sei es auch in bester Meinung, aus lauter Zärtlichkeit, noch auf Schritt und Tritt bemuttert wird; er fühlt sich kräftig und verständig genug, um sich selbst regieren zu können. (Vergl. dazu namentlich in Zillers „Regierung der Kinder,“ Leipzig 1857, den letzten Abschnitt §. 20: „Uebergang zum Ende der Regierung.“ Es wird dort u. a. an die häufige Klage Erwachsener erinnert, ihr früherer Lehrer behandle sie immer noch wie Schulknaben, und an ihre daher rührende Scheu, mit ihm in fernere Verbindung zu treten, S. 175). Die ganze Einrichtung höherer Lehranstalten, Gymnasien, Seminare, Alumnate, muß hierauf Rücksicht nehmen. Der Ton, der in denselben herrscht, muß darnach richtig gestimmt sein, sonst reagirt fortwährend das dadurch gereizte und noch gesteigerte Selbstgefühl der Zöglinge gegen alle Schranken der Disciplin. Sehr oft wird sogar eine strenge Handhabung des Gesetzes keine Erbitterung erregen, sobald die Form, in der sie geschieht, eine schonende ist (nach dem Grundsatze: fortiter in re, suaviter in modo), während im umgekehrten Falle selbst eine an sich ganz vernünftige, nothwendige und angemessene Maßregel mit Ingrimm aufgenommen wird. Interessant ist in dieser Hinsicht, was Wiese in seinen deutschen Briefen über englische Erziehung (1. Auflage, S. 29) berichtet: „Die große Liberalität und Nachsicht, mit der man das jüngere Alter in England zu behandeln pflegt, mag auch besonders darum zuläßiger sein, als bei uns, weil dieselbe Jugend bei allem Selbstgefühl und Freiheitssinn doch eine überraschend große Achtung vor der Auctorität verbindet.“ Ebendeswegen werden dort, wie wir

a. a. O. weiter lesen, selbst die z. B. in Eton üblichen körperlichen Strafen in einem Alter, in welchem wir sie nie mehr anwenden, nicht als Verletzung des Selbstgefühls empfunden; der davon Getroffene unterwirft sich dem Gesetz und darin ruht auch die unverletzte Bewahrung seiner Würde. Der Deutsche hat in alle dem ein anderes Naturell. Achtung vor der Auetorität, vor dem Gesetze müßen auch wir unserem Zögling einflößen, um so mehr, als er eben von Natur dazu weniger geneigt ist, als gut wäre; aber wir können es nur thun, indem wir die Auctorität mit der Schonung des Selbstgefühls in der dem Deutschen angemessenen Weise auszugleichen uns bemühen. Der deutsche Jüngling würde sich manches schlechterdings nicht gefallen lassen, was der englische ganz in der Ordnung findet; aber andererseits ist der Deutsche auch wieder nicht in der Versuchung, daß sein Selbstgefühl solch abstoßende, widerwärtige Ausdrucksformen annimmt, wie sie, wenigstens dem Fremden gegenüber, an dem jungen (und alten) Engländer nicht selten bemerkt werden.

Mit dem aufs Alter sich stützenden, mit demselben wachsenden Selbstgefühl verwandt ist das gehobene Bewußtsein, das der Schüler einer höheren Classe gegenüber dem einer niederen (mittelalterlich gesprochen: der Bachant gegenüber dem Schützen) in sich trägt, und das im Pennalismus an den Universitäten seinen höchsten und zugleich rohesten Ausdruck gefunden hat. Der Primaner sieht auf den Secundaner gerade so herab, wie dieser auf den Tertianer. Der Lehrer hat dieses nur allzu natürliche Selbstbewußtsein lediglich dazu zu benutzen und nur in so weit auch gelten zu lassen, daß er in Leistung und Sitte von der höhern Classe auch Höheres fordert; es kann ihm als Mittel zur Beschämung dienen. Ein ähnliches Ding ist es um das an eine specielle Lehranstalt, an einen Ort sich knüpfende Selbstgefühl; einem Schüler zu Eton, zu Rugby bleibt davon lebenslang ein erhebendes Gefühl, der Ruhm des Ortes, d. h. der Lehrer, die diesem solchen Glanz verleihen, geht auch auf den Schüler über; wie in Deutschland die Zöglinge von Schulpforta, die Rauhhäusler ꝛc. sich eben als solche fühlen. Da hierin zugleich ein Moment der Pietät liegt, so ist um so weniger pädagogisch entgegenzuwirken, es wird aber vom Erzieher doch immer wesentlich in der vorhin bezeichneten Weise zu behandeln sein, daß dem Schüler stets zum Bewußtsein gebracht wird, wie solcher Ruhm nur dann berechtigt sei und nicht vielmehr zur Schande sich verkehre, wenn sich der Schüler der Schule würdig beweise; noblesse oblige!

Weiter sind es nun die eigenen Leistungen, auf welche sich das Selbstgefühl stützt. Es ist sehr menschlich, daß schon der Junge den Werth seiner Kenntnisse und Arbeiten überschätzt. Dieses *ὑπερφρονεῖν παρ' ὃ δεῖ φρονεῖν*, wie es Paulus Röm. 12, 3 bezeichnet, verräth sich bei dem einen in einer unangenehmen Dreistigkeit des Urtheils, im Besserwissen und Absprechen, in großsprecherischen Plänen für die Zukunft, in Geringschätzung seiner Lehrer, über welche solch ein junges Genie sich längst erhaben dünkt, von denen es nichts mehr lernen zu können sich einbildet. Diesem Gebaren gegenüber giebt es kein Mittel, als je und je eine recht verständliche Demüthigung durch den klaren Nachweis der Schülerhaftigkeit in Kenntnissen und Arbeiten. Glaubt ein Lehrer solch einem übermüthigen Jungen noch flattiren zu sollen, um sich bei ihm in Gunst zu setzen, so wird durch diese schmähliche Schwäche der Schüler vollends verdorben und es schwindet auch der letzte Rest von Achtung vor dem Lehrer selbst. In andern, die von weniger energischer Natur sind, die noch ein zu feines Gefühl haben, um sich großmaulig geltend machen zu wollen, nimmt das Selbstgefühl die Gestalt einer stillen, aber nicht weniger fatalen Empfindlichkeit an; sie erwarten, daß jedermann ihre Leistungen kenne und anerkenne, und so sehen sie überall sich ignorirt, zurückgesetzt, beleidigt, ohne daß es jemanden einfiel, sie beleidigen zu wollen. Denen ist nicht anders zu helfen, als durch die Lebenserfahrung, daß die Welt nach ihrem Schmollen lediglich nichts fragt; muß sich selbst der verdiente Mann gelassen darein finden, daß die Welt, die fromme und gottlose, zu allen Zeiten gleich urtheilslos und gleich ungerecht ist: so kommt es ihm gut zu statten, wenn er schon als Jüngling sich dagegen abhärtet. (Vergl. den Art.

Empfindlichkeit Bd. II. S. 108.) Indessen ist das keineswegs des Lehrers, des Erziehers Sache, zum Zwecke dieser Abhärtung ebenfalls urtheilslos und ungerecht zu sein, er vielmehr soll das Selbstgefühl des Zöglings dadurch richtig stellen, daß er genau mit gerechter Wage mißt. Was an dem Zögling Tüchtiges ist und von ihm geleistet wird, das muß ihm zuerkannt und belassen werden. Daran muß derselbe auch lernen, daß, wo ihm Anerkennung versagt wird, dies nicht Laune, Parteilichkeit oder Misgunst ist, sondern einfach die Wirkung seiner Fehler und Mängel. Mit alledem ist aber, wie man sieht, das Selbstgefühl des Kindes, des angehenden Jünglings noch an das Urtheil der Erwachsenen gewiesen; oft wird es sich auch schon auf die Achtung der Mitschüler stützen; machen doch diese z. B. in einem Gymnasium manchmal auch unter sich selbst eine Art Location, und um so besser ists, je genauer die der Lehrer damit zusammentrifft. Im Knabenalter wird sich schwerlich jemals schon dasjenige Selbstgefühl ausbilden, das die Urtheile der Lehrer und Mitschüler gering achtend seiner selbst, aller Welt trotzend, gewiß ist; die Meinung Buttlers, die schon beim Studenten, ja beim Primaner uns begegnen kann: „Wie hoch ich mich selbst anschlagen will, das steht bei mir," wäre in eines Knaben Gedanken noch unmöglich. Eher kommt wenigstens bei tief- und großangelegten Naturen das entgegengesetzte vor, daß einen Knaben alles Lob von außen in seinem Selbstgefühl eher beugt als hebt; wie wir z. B. aus Schleiermachers Kindheit lesen (Leben Schl.'s von W. Dilthey, Berl. 1867. I. S. 10), er sei schon frühe in den Ruf eines guten Kopfes gekommen, aber es habe ihn, da er noch nicht 10 Jahre alt war, gequält, daß er nichts von dem, was die Schule abgerissen brachte, in seinem rechten Zusammenhange verstand, während er doch seine Mitschüler ganz ohne diese Unruhe sah; deswegen hat er heimlich an der gepriesenen Größe seiner Fähigkeiten gezweifelt und in beständiger Angst geschwebt, es könnten andere diese unvermuthete Entdeckung auch machen. — Erst mit der Zeitigung des geistigen Lebens wird der junge Mensch auch in seinem Urtheil über sich selbst unabhängiger, und dazu verhilft ihm der Lehrer wieder nur, wenn er unwandelbar das ἀληθεύειν ἐν ἀγάπῃ (Eph. 4, 15) beobachtet; denn damit gewinnt der Zögling allmählig einen objectiven Maßstab, und je mehr er diesen gewonnen hat, um so richtiger kann und wird er sich selbst beurtheilen. Gerade der Bessere, der Ernstere und Gewissenhaftere wird freilich immer eher geneigt sein, sich zu wenig zuzutrauen, weil er die Größe der Aufgaben im Leben und in der Wissenschaft kennt, die in ihm liegende Kraft aber, die ja erst eine werdende ist, nur für die schon gelösten Aufgaben, nicht aber für neue, unbekannte bemessen kann; da ist es das aufmunternde Wort des Lehrers, aus ihm, z. B. durch Anweisung entsprechender Arbeiten, zum richtigen Selbstgefühle verhilft.

Nun ist aber der Hauptwerth eines Menschen nicht nach seinen Leistungen, sondern nach seiner Gesinnung zu bemessen, und es fragt sich, ob das Selbstgefühl auch hierauf zu lenken sei, ob ein Zögling dasselbe auf seine Rechtschaffenheit stützen dürfe. Auf seine Legalität mag er immerhin sich berufen; ob aber auch auf seine Moralität, seine Frömmigkeit? Sum pius Aeneas — diese Stelle der Aeneide ist uns seiner Zeit immer befremdlich gewesen. Allein die Sache erledigt sich unschwer, ohne daß wir hier uns auf irgendwelche dogmatische Erörterungen über Erbsünde u. dergl. einzulassen haben. Erstens ist das rechte Selbstgefühl in dieser Beziehung gar nichts anders, als das gute Gewissen. Ueber seine eigenen Tugenden, über die je im letzten Jahr gemachten Fortschritte in der Moralität braucht der Jüngling nicht Reflexionen anzustellen; wer da sagen kann: „ich spüre täglich Besserung des Herzens und des Lebens", und nun darnach sein Selbstgefühl täglich um einen Ton höher stimmen wollte, dessen geistiges Leben würde bald kein gesundes mehr sein. Aber wie die Apostel sich ihres guten Gewissens nur dann rühmten, wenn sie von außen angegriffen worden waren, dann aber auch es nachdrücklich thaten: so hat auch der Knabe und Jüngling das Recht und die Pflicht, ein reines sittliches Selbstgefühl dann geltend zu machen, wenn ihn eine falsche Anklage oder ein falscher Verdacht trifft. (Vergl. den Art. Gewissen Bd. II. S. 895.) Sonst

aber — und dies ist das zweite — hat das echt christliche Selbstgefühl nicht eine einzelne Tugend oder eine Mehrheit derselben, die man besitzt, zu seinem Inhalt, ist aber darum dennoch nicht leer, nicht etwas negatives, als bloße Abwesenheit des Schuldbewußtseins, sondern es ist dasjenige, was der Christ den Frieden Gottes nennt, das tiefbeseligende Gefühl, daß er ein Kind des Vaters im Himmel ist. Es giebt keine größere Wohlthat, die man einem Kind erzeigen kann, als daß dieses Gefühl ihm recht früh und recht tief eingeprägt wird, dadurch verliert insbesondere alles dasjenige seinen Stachel, was in irgend welcher Beziehung sonst das Selbstgefühl verletzt und verwundet; man kann auf vieles, auf alles verzichten, wenn man dieses Gutes (ἡ εἰρήνη θεοῦ ἡ ὑπερέχουσα πάντα νοῦν, Phil. 4, 7) sich erfreut. Manche einsame Seele, die verlassen, vergessen von der Welt sehr wohl weiß, daß niemand sie vermißt, ob sie da ist oder nicht, und die ohne irgend ein falsches Selbstgefühl, ohne eitle Einbildung sich bewußt ist, daß sie menschlicher Liebe und Aufmerksamkeit wohl auch werth gewesen wäre, — sie weiß doch, daß Gottes Auge sie nicht übersieht, Gottes Liebe ihrer gedenkt und auch ihr Loos bestimmt: und das macht sie getrost, macht sie fröhlich, daß sie allen Menschen gönnen kann, was ihnen von Lebensglück zufällt, auch wenn ihr selbst nur ein Minimum hievon zugefallen ist. Das ist das rechte Selbstgefühl, das nun auch seine kräftig-sittlichen Wirkungen auszuüben nicht verfehlt. Indem Paulus den Korinthern sagt (I. 3, 16): „Wisset ihr nicht, daß ihr Gottes Tempel seid," ruft er nichts anderes, als dieses Selbstgefühl in ihnen auf, um sie dadurch zur Heilighaltung dieses Tempels, zur sittlichen Durchbildung ihrer eigenen Person zu ermuntern. Indem er (7, 23), denselben Lesern die Lehre giebt: „ihr seid theuer erkauft, werdet nicht der Menschen Knechte", weckt er das gleiche Selbstgefühl, als das Gefühl einer Freiheit, die nicht wieder preisgegeben werden dürfe; und ähnliche Provocationen des christlichen Selbstgefühls kehren in manchfachen Formen häufig wieder (2. Cor. 6, 13—18. Gal. 6, 1. ὑμεῖς οἱ πνευματικοί ꝛc. 1. Petr. 2, 9. Röm. 12, 2. μὴ συσχηματίζεσθε τῷ αἰῶνι τούτῳ ꝛc.) Damit aber greift die Bildung des Selbstgefühls auf die allgemeine Erziehungsaufgabe zurück; wofür wir an das erinnern, was L. Völter in den „Beiträgen zur christlichen Pädagogik" (Stuttgart 1852) S. 53 sagt: „Halten wir den Kanon fest, kein Bewußtsein ohne Sein — so ergiebt sich für die Erziehung von selbst der Grundsatz, daß die Erzielung des Selbstgefühls nie unmittelbarer und nächster Zweck der Erziehung sein dürfe, daß vielmehr Erziehung zum Selbstgefühl so Hand in Hand mit der Bildung des Wesens der Persönlichkeit überhaupt gehen müße, daß für ersteren Zweck keine besonderen Mittel angewendet werden dürfen, keine Mittel, welche nicht zugleich zur Erreichung des letzteren geboten wären, denn die menschliche Natur ist so organisirt, daß in ihr von selbst sich das Sein zum Bewußtsein erhebt." Also: je mehr die Erziehung den ganzen großen Zweck erreicht, den Zögling zum Christen zu machen, um so mehr wird sich mit diesem Sein auch das Bewußtsein, das christliche Selbstgefühl ausbilden. Und nur in sofern muß denn doch die Ausbildung des letzteren dem Pädagogen als eine seiner Aufgaben speciell vorgehalten und fixirt werden, als einerseits es eine falsche Pflege und Steigerung des Selbstgefühls giebt, andererseits aber auch religiöse Standpuncte existiren, von denen aus nur ein Sündenbewußtsein zugelassen und auf gewaltsamen, unrechten Wegen ein Sündengefühl als einzige Form des Selbstgefühls zu erzeugen gesucht wird.

In der obigen Erörterung hat sich keine besondere Stelle für dasjenige gefunden, was man Stolz nennt. Sehen wir von dem sogenannten edlen Stolz ab, weil er gar nichts anders ist als das berechtigte Selbstgefühl, das nur, wo es verletzt wird, sich zu äußern pflegt, sonst aber einfach in fast unbewußter, mit Bescheidenheit Hand in Hand gehender Bewahrung der persönlichen Würde besteht: so ist Stolz eigentlich nichts anders, als das absichtliche beständige Festhalten des Gedankens an die eigene Würde, Stellung und Bedeutung. Auch wo sein persönlicher Werth gar nicht in Frage kommt, weil es sich um ganz andere Dinge und Menschen handelt, auch da vergißt der Stolze keinen Augenblick jenes Thema; er denkt eigentlich an nichts und niemand sonst; wie ein Götzenbild hält

er seinen eigenen auf was immer gegründeten Werth unaufhörlich sich vor Augen und alles andere dient nur dazu, ihm das Bewußtsein dieses Werthes zu erhöhen, weil alles andere so gar tief unter ihm steht. Diese constante Gedanken- und Gefühlsrichtung giebt sich im ganzen Benehmen, in den Mienen, im Ton der Rede, im Gange kund; entweder merkt der Stolze gar nicht, wie so anders die andern alle von ihm denken und wie gerade sein Stolz selbst demjenigen den Werth nimmt, was er wirklich Gutes oder Verdienstliches aufweisen kann — er macht sich somit überall lächerlich (das Wort stolz kommt ja wirklich von stultus her); oder ist er noch klug genug, um die Incongruenz der öffentlichen Meinung mit seiner eigenen zu merken, dann ist er unglücklich. Nun alles dies ist im Kindesalter undenkbar; die Eindrücke der Außenwelt fesseln die Aufmerksamkeit noch viel zu sehr und in manchfach wechselnder Weise, als daß jene Eintönigkeit des an sich selbst Denkens noch möglich wäre; und es begegnen dem Kinde, selbst wenn es ein Prinz wäre, doch noch zu oft Menschen, die ihm durch ihre Persönlichkeit, ihre Ueberlegenheit imponiren, als daß sich der Wahnsinn des Stolzes hier schon ausbilden könnte, es wäre denn, daß man es systematisch hierauf anlegte. (Eines Tags fuhr der kaiserliche Prinz, Napoleons III. Sohn, mit einem andern fürstlichen Knaben, einem jungen Mecklenburger oder wer es sonst war, durch Paris; als die Wachen salutirten, sagte der Franzose zum Deutschen: „das gilt mir, nicht Ihnen." Französische Höflichkeit war das nicht; aber auch Stolz möchten wir's nicht nennen, sondern kindisch-alberne Eitelkeit.) — Damit aber aus dem Selbstgefühl des Kindes nicht der Stolz des Mannes werde, darauf hat die Erziehung eben hinzuarbeiten, indem sie das Selbstgefühl auf der rechten Linie und in den richtigen Schranken zu halten sucht.

Indem wir nunmehr dem Selbstgefühl und was daran hängt, die Selbstsucht gegenüberstellen, haben wir, die allgemeinen Fragen übergehend, die sich für die Ethik an diesen Begriff knüpfen, nur darauf unser Augenmerk zu richten: wie die Selbstsucht in der Kindesnatur sich als ein schon vorhandener selbstischer Trieb zu äußern anfängt, und was die Erziehung zu thun hat, damit aus diesem Trieb — der als solcher dem Selbstgefühl correspondirt — nicht wirkliche Selbstsucht als Princip des Wollens und Handelns, nicht der Egoismus als System erwachse. Kant hat gesagt (Anthropol. S. 5): „Von dem Tage an, da der Mensch anfängt durch Ich zu sprechen" (ja auch dann schon, wenn er erst noch in der dritten Person von sich spricht!) „bringt er sein geliebtes Selbst, wo er nur darf, zum Vorschein, und der Egoismus schreitet unaufhörlich fort." Vorerst aber müßen wir jenes Geltendmachen des „geliebten Selbst" von dem, was man Egoismus zu nennen hat (die Endung —ismus bedeutet ja schon ein bewußtes Princip und System) wohl unterscheiden. Es liegt im Wesen der Persönlichkeit, daß das Ich sich selbst als ein Centrum setzt und alles außer ihm auf dasselbe bezieht; es liegt im Wesen der Freiheit, dieses Attributs der Persönlichkeit, daß der Wille sich nicht durch ein anderes bestimmen läßt, sondern sich aus sich selbst bestimmt und sich selbst gemäß auch das, was außer ihm ist, zu bestimmen sucht. Dieses naturnothwendige Sich-behaupten des Ich erkennt auch das Christenthum unbedenklich an; „Niemand hat je sein eigen Fleisch gehaßt," wird Ephes. 5, 29 gesagt; das Grundgebot, liebe deinen Nächsten wie dich selbst, setzt ebenfalls die Liebe zum eigenen Selbst als das Natürliche voraus und erkennt sie als berechtigt an; und die Sorge um die eigene Seele und deren Heil, die das Christenthum fordert, ist ja auch in jenem Verhältnis des Ich zu sich selbst begründet. Vollends aber befindet sich der erst werdende Mensch, das Kind, im Falle der Nothwendigkeit alles in der Beziehung aufzufassen, die es zu ihm selber hat; seine Person, seine Existenz muß erst eine feste, in sich abgerundete sein, ehe er fremde Interessen in sich aufnehmen, an sie sich hingeben kann, — ganz so, wie jeder erst selbst etwas besitzen muß, ehe er für andere den Wohlthäter machen kann. Daraus erklären sich auch bei gutgearteten Kindern jene Symptome des Egoismus, die sonst höchst beunruhigend für den Erzieher sein müßten, daß z. B. ein Bruder mit Behagen zusehen kann, wie der andere gezüchtigt wird; reicht auch die Erfahrung und Imagination schon so weit aus, daß er sich in die Lage

des Maleficanten hinein denken kann, so nimmt diese Vorstellung doch meist nur die bedenkliche Wendung, daß er um so vergnügter darüber wird, daß der andere und nicht er selbst die Schläge empfängt. Aber dies ist nun auch der Punct, wo die Erziehung einzusetzen hat, damit nicht eine Gleichgültigkeit bei fremdem Weh sich festsetze und aus ihr die Fähigkeit, ja die Geneigtheit entspringe, mit eigener Hand wehe zu thun. Man muß des Kindes Mitgefühl mit anderer Schmerz geflissentlich wach rufen; man muß seine Phantasie, beziehungsweise auch sein Gedächtnis, zu Hülfe nehmen, um es daran zu gewöhnen, sich in die Lage eines Mitmenschen lebendig hineinzudenken; es muß ihm zur Gewohnheit, zur andern Natur werden, sich in allen solchen Fällen vorzustellen: wie wäre mirs zu Muthe, wenn man mir so begegnen würde? Also die Fertigkeit der Theilnahme ist es, auf deren Hervorbringung hier alles ankommt; und wenn wir auch nicht mit A. Schopenhauer (Grundprobleme der Ethik S. 208 ff.) das Mitleid für die einzige überhaupt mögliche moralische Triebfeder ansehen, so hat er doch darin den richtigen Punct getroffen, daß in der Erregung und Aneignung desselben das fundamentalste Gegenmittel gegen die Selbstsucht vorliegt. Wie dies, mutatis mutandis, seine Anwendung auch auf das Verhalten zur Thierwelt findet, worauf Jean Paul in der Levana §. 120 ff. ein großes Gewicht legt, sei nur kurz erinnert. — Wie jene Theilnahme nach der praktischen Seite hin sich zur Dienstfertigkeit und Mildthätigkeit entwickelt, aber eben darum diese Tugenden auch praktisch geübt, der im einzelnen Falle widerstrebende Eigenwille durch Erregung jenes Mitgefühls mittelst der geeigneten Vorstellungen, auch durchs Anschauen menschlichen Elends und der Freude über gespendete Wohlthat überwunden werden muß: so ist die Theilnahme einer Art von Verfeinerung fähig in Gestalt dessen, was man Rücksichtnahme, ein rücksichtsvolles Verfahren nennt. Mag das Rücksichtnehmen bei weniger heroischen Naturen auch manchmal zur unmännlichen Schwäche werden und am unrechten Orte hemmend aufs Handeln wirken: das ist dennoch gewiß, daß die tiefere Erregung der Menschenliebe, die gediegene Durchbildung derselben sich oft am deutlichsten in der zarten Aufmerksamkeit kund giebt, mit welcher man schon auf die bloße Möglichkeit achtet, einem Mitmenschen auch nur vorübergehend ohne Noth wehe zu thun, und dieser Möglichkeit sofort ausweicht — eine Tugend, die in der Höflichkeit ihren conventionellen Ausdruck gefunden hat, die aber als wirkliche Tugend und Herzensmeinung der Höflichkeit erst ihre Wahrheit, ihren sittlichen Werth verleiht. (S. den Art. Anstand, Bd. I. S. 203 f. „Der Anstand ist Niederhaltung und Ueberwindung des Egoismus durch die Rücksicht auf andere.") Der Knabe ist rücksichtslos zunächst nur, weil er gedankenlos ist, weil er in schnellen Worten nur sich selbst, sein momentanes Denken ausspricht, ohne sich zu besinnen, welchen Eindruck andere davon empfangen; aber wenn ihm das nicht abgewöhnt wird, so bildet sich daraus die wirklich egoistische Rücksichtslosigkeit, die, wo es dem eignen Interesse gilt, auch Freundschaft und Gemeinschaft unbedenklich preis giebt. In jener Rücksichtnahme müßen Kinder förmlich geübt werden; dazu dient schon im zarteren Alter, z. B. eine je und je geschehende Einladung von Altersgenossen, an denen durch die Pflicht der Gastfreundschaft das Kind lernen muß, sich um andere, um ihre Unterhaltung und Bewirthung zu bekümmern. — Eine eigenthümliche pädagogische Schwierigkeit bietet diejenige Aeußerung des Egoismus dar, wenn etwa zwei Geschwister oder Kameraden irgend einen Streich verübt haben, und nun bei der Untersuchung der eine, nur um sich zu retten, den andern als den größeren Missethäter angiebt. Wohl wird da in den meisten Fällen das Vergehen ein gleiches und darnach auch, ohne allzu scrupulöse Abwägung des Maßes der Schuld, die Strafe eine gleiche sein; aber muß nicht der Erzieher eben jenes Denunciren, jenes Abwälzen der Schuld auf den Kameraden als schnöden Egoismus mit Schande belegen? Und doch, wenn keiner gesteht, um nicht Denunciant zu sein, liegt dann nicht ein ebenso schlimmes Uebel, ein Complott vor? Mit andern Worten: die Schwierigkeit ist die, daß man oft entweder auf die Ergründung der Wahrheit verzichten oder an den Egoismus appelliren, diesen an seinem Interesse fassen muß. Die richtige Lösung der bösen Alternative ist

gewiß nur diese, daß man zehnmal lieber ein Vergehen wegen mangelnder Beweise ungestraft läßt, als daß man den Egoismus als Hülfsmacht aufruft; der sittliche Schaden von letzterem ist ein weit größerer, als wenn ein muthwilliger Streich ungeahndet bleibt. Der Erzieher wird eben darum auch wohlthun, beim Inquiriren von jedem Theilnehmer nur ein Geständnis dessen zu fordern, was er selbst gethan, nicht aber dessen, was der andere gethan. Die Pädagogik hat auch in dieser Sache einen andern Weg zu gehen als die Justiz.

Aber nicht bloß für fremdes Leiden — wovon oben die Rede war — muß das Mitgefühl geweckt und geübt werden, sondern, was bekanntlich schwerer ist, auch für fremdes Glück. Sich in die Lage eines Kranken zu versetzen, während man selbst das volle Gefühl der Gesundheit genießt, ist leichter, als sich mit einem andern dessen zu freuen, was ihm von Ehre, von Lebensfreude zufällt, insbesondere, wenn unsre eigenen, wirklichen oder vermeintlichen Ansprüche auf gleiches Glück nicht eine ebenmäßige Befriedigung finden. Hierüber ist aber das nöthige schon in dem Art. Neid gesagt (Bd. V. S. 205—209). Wir wiederholen hier nur, daß auch an diesem Puncte zu Tage kommt, wie durch äußere Mittel, auch durch Vorstellungen und Ermahnungen, so nothwendig sie sind, doch wenig auszurichten ist, wenn nicht von innen die Herzensthür geöffnet wird; ein neidloses Herz schafft nur der Geist Christi; nur aus evangelischem Glaubensgrunde und evangelischer Heilsgewißheit kann die Liebe erwachsen, die auch die letzte Spur selbstsüchtigen Begehrens überwindet. Kant hat (a. a. O. S. 8) gesagt: „Dem Egoism kann nur der Pluralism entgegengesetzt werden, d. i. die Denkungsart, sich nicht als die ganze Welt in seinem Selbst befassend, sondern als einen bloßen Weltbürger zu betrachten und zu verhalten." Aber auch der „bloße Weltbürger" treibt den Egoisten nicht aus, es ist der Bürger des Himmelreichs, der als Erbe eines unversiegbaren, ewigen Segens (1. Pet. 3, 8. 9), auch nach allen Seiten hin Gutes wünscht und gönnt und mittheilt.

Haben wir bis dahin von jenen Regungen der Selbstsucht gesprochen, die in der Kinderseele von selber zum Vorschein kommen, so ist noch kurz darauf ein Blick zu werfen, daß so oft die Erzieher, die derselben entgegenwirken sollten, vielmehr den Egoismus erst recht pflegen und großziehen, als ob gerade dies ihre Aufgabe wäre. Wenn von Geburt an das Kind zum Abgott gemacht wird, wenn jede Laune befriedigt, jedem Eigensinn nachgegeben, wenn dem heranwachsenden Sohne gesagt wird, welch ein Genie, der Tochter, welch eine Schönheit sie sei, wenn man jedes Steinchen aus ihrem Wege schafft, wenn selbst der Umgang mit Kameraden nur gepflegt wird, damit das theure Kind einen Hofstaat um sich habe, wenn ihm als Klugheitsregel mit Wort und Beispiel eingeprägt wird, daß jeder nur für sich zu sorgen und um andre Leute sich nicht weiter zu kümmern habe, als es ihm Vortheil bringe: was ist das anders, als eine heillose Schule des Egoismus, deren Früchte meist die Eltern selbst am bittersten zu kosten bekommen! Dann klagen die Thoren wohl über Undank; aber was ist natürlicher, als daß die Gesinnung, die sie selbst gelehrt haben, sich über kurz oder lang mit allem Fluche, der an ihr haftet, gegen sie selber kehrt?

Palmer.

Selbstthätigkeit. Selbstthätigkeit ist wesentliches Ziel aller Erziehung; der Zögling soll zu bewußtem und richtigem Gebrauch der in ihn von Gott gelegten und durch die Erziehung entwickelten Kräfte gelangen. Dieses Ziel ist nach allen Seiten hin fest im Auge zu behalten als ein die Mittel und Methode, den ganzen Geist der Erziehung überall bestimmender Gesichtspunct; denn in der Pädagogik gilt das Wort similia similibus, wenn auch nicht ganz im hergebrachten Sinne. Es ist dies auch im eigentlichsten Verstande christliche Auffassung der Erziehungsaufgabe; der Zögling soll zur Freiheit geführt werden, zur Freiheit, die ihre Schranke und ihre Vollendung im Glauben und in der Liebe findet. In Bezug auf die allgemeineren Betrachtungen, welche sich pädagogisch an den Begriff der Selbstthätigkeit anknüpfen, ist auf die zahlreichen ihn unmittelbar oder mittelbar berührenden, principiellen Artikel der Encyklopädie zu verweisen; wir

beschränken uns auf das Terrain unterrichtlicher und erzieherischer Praxis. Bei der Einfachheit und Unwidersprechlichkeit des Postulates wird es sich weniger darum handeln, von neuem zu begründen, was eben nirgends bezweifelt wird, daß der Schüler und Zögling zur Selbstthätigkeit durch Selbstthätigkeit zu leiten ist, als um den Hinweis auf den auch auf diesem Puncte häufigen Widerspruch zwischen Theorie und Praxis. Wir betrachten zu diesem Zwecke die häusliche Erziehung und die Schulpraxis.

1. Selbstthätigkeit soll die Familienerziehung in dem Kinde zu wecken, zu nähren, zu leiten bemüht sein. Gegen dieses Verbot verfehlt im ganzen mehr die Erziehung der Reichen und Wohlhabenden, als die der Unbemittelten und Armen. Die letztere thut freilich oft zu wenig, und zwar aus Mangel an Erziehungsmitteln, aber in dem Dilemma zwischen dem Zuwenig und dem Zuviel möchte man fast dem Zuwenig den Vorzug geben, namentlich nach der Seite der ethischen Entwicklung. Daß das Kind des Armen früh selbstthätig werde, das ist eben ein Gebot der materiellen Noth, und es trägt gar oft seine köstliche Frucht. Die Erziehung der Reichen leidet dagegen ernstlich unter dem Zuviel an äußeren Mitteln und Veranstaltungen. Mangel an pädagogischer Einsicht, für deren Verbreitung in weitere Kreise freilich auch wenig und selten das Rechte geschieht, eine weichliche Kinderliebe, die zum Theil auf elterlichem Egoismus beruht, der sich selbst schonen will, läßt schon das zarte Kind nicht „zu sich selbst kommen". Die Selbstthätigkeit, die sich auf dieser Stufe zunächst in dem ordnenden, gestaltenden, schaffenden Spiele des Kindes entfalten soll, wird darin gehindert durch das Vielerlei des Spielapparates, nicht selten auch durch die Unzweckmäßigkeit desselben. Nicht bloß das Weihnachtsfest und der Geburts- und Namenstag bedeckt den Festtisch mit zahlreichem Spielwerk, auch sonst wird dem lieben Söhnchen oder Töchterchen bei jeder Gelegenheit altes zerstörtes erneuert, neues hinzugefügt. Das Spielzeug selbst aber entbehrt in zu vielen Fällen jener Cardinaltugend, auf welcher der erzieherische Werth vorzugsweise beruht, daß es einfach, nicht allzu zerstörbar, gestaltungsfähig sei und so dem Kinde mehr werde als ein momentanes Beruhigungs- und Unterhaltungsmittel. Wie dadurch die geistige und sittliche Kraft des Knaben nicht gefördert, die Tugenden der Genügsamkeit, Geduld, Ausdauer nicht gepflanzt, die Beziehung des inneren Menschen zur äußeren Welt nicht geknüpft werden, so werden die bedenklichen Fehler der Flüchtigkeit, Oberflächlichkeit, Ungenügsamkeit geweckt und genährt. Die Selbstthätigkeit des Kindes gedeiht am besten bei einer weisen Sparsamkeit in der Gewährung des Spielzeugs verbunden mit einsichtiger Auswahl; es soll dem einfachen, aber vielfach verwendbaren Material so viel wie möglich abgewinnen lernen, es soll sich selbst in sein Spielzeug und in sein Spiel hineintragen, seine Anschauungen an ihm klären und erweitern, es soll an ihm denken, arbeiten, schaffen lernen. Jener bedauerliche Luxus, in dem das Kind innerlich mehr verarmt als sich bereichert, hängt nun freilich äußerlich oft damit zusammen, daß die Eltern sich so wenig als möglich mit dem Kinde direct zu beschäftigen wünschen; sie wollten es nur, wie sie sagen, beschäftigt sehen. Selbstverständlich ist das nicht zu loben, aber es ist — wenn der Mangel directen Verkehrs mit dem Kinde nicht gar zu weit geht — vielleicht noch besser als der Gegensatz, der sich aus übertriebener Sorge und Sorgfalt gar nicht dazu entschließen mag, das Kind sich selbst zu überlassen. Auch das gehört zur Erziehung, zur Selbstthätigkeit. Diese Art von Erziehungs-Hypertrophie ist leider in vornehmen und reichen Kreisen nur zu sehr zu Hause; das Kind, sei es Knabe oder Mädchen, wird vom Morgen bis zum Abend ängstlich beaufsichtigt, gegängelt; nicht bloß von Vater und Mutter, sondern mehr noch und häufiger durch einen lebendigen und ebenfalls complicirten Erziehungsapparat von Kindermädchen, Bonnen, Gouvernanten und Hauslehrern. Gelingt es, die rechten Personen zu finden, so mag manche gute Wirkung erzielt, es mag namentlich der unausbleiblich in solcher Ueberfülle äußerlicher Erziehungsveranstaltungen liegende Mangel so leidlich ausgeglichen werden können; aber wie oft glückt jene Wahl? Wie selten ist doch überhaupt erzieherisches Geschick und erzieherischer Tiefblick! — Wenn sich die bisherigen Bemerkungen auf die ersten Lebensjahre des Kindes, aber bis zum

Alter der Schulfähigkeit, bezogen, die gerade in erziehlicher Hinsicht von der allergrößten, selten genügend erkannten Wichtigkeit sind, so darf wohl auch noch ein Wort für die weitere Erziehung hinzugefügt werden, die wir nun allerdings nicht mehr als lediglich in der Hand der Familie ruhend betrachten. Die Schule tritt nunmehr anregend, leitend, Kraft und Hingabe beanspruchend hinzu; selbst wo der Unterricht im Hause ertheilt wird, tritt dieser Unterricht, wer ihn auch ertheilte, als wirksamer Erziehungsfactor hinzu; dem unterrichtsfähigen und in geordneter Weise lernenden Knaben öffnet sich mit jedem Schritte mehr das Leben und wirkt unmittelbar und mittelbar mit. Selbstthätigkeit wird jetzt unmittelbar verlangt. Hätte die häusliche Erziehung sie nicht bereits vorbereitend entwickelt, so müßte sie nunmehr ernstlichst das Versäumte nachzuholen suchen. Leider begegnen wir nun auch auf diesen Erziehungsstufen einer nachtheilvollen, meist aus beschränkter Auffassung und verkehrter Liebe hervorgehenden Behandlungsweise. Es sind wiederum hypertrophische Erscheinungen. Hier sollen dem Kinde die mit dem Unterrichte unzertrennlich verbundenen Schwierigkeiten möglichst erspart werden; man hilft die Schularbeiten machen, oder macht sie gar für das Kind, oder man etablirt zu Hause noch eine Nach- und Nebenschule. Man hält einen Lehrer, der sich aller Freistunden des Knaben bemächtigt, so daß kaum die liebe Mittagsstunde übrig bleibt, er muß eben „unter Aufsicht" und muß „beschäftigt" sein. Das ist allerdings bequem, aber es ist höchst gefährlich, weil zwar dem Bedürfnis des Moments genügt wird, aber die ethische Entwicklung des Knaben — um die es sich auf diesem Punete vorzugsweise handelt — vernachläßigt bleibt. Der schließliche Erfolg wird so hauptsächlich durch die ursprüngliche Charakteranlage des Zöglinges bedingt, wobei gerade diejenigen Naturen zu kurz kommen, welche scheinbar diese ununterbrochenen und polizeiliche Erziehungsmaßregeln fordern. Der Knabe, der im Leben auf sich stehen soll, muß eben früh, in besonnener Steigerung, auf sich gestellt werden; er muß Schwierigkeiten überwinden, seine Zeit eintheilen, seine Pflichten erfüllen lernen; er muß auch Zeit übrig behalten für sich und seine geistige und praktische Richtung. Daran hindert ihn häufig noch ein Zweites: das Uebermaß dessen, was ihm zur regelmäßigen Pflicht gemacht wird. So und so viel Schulstunden mit der observanzmäßigen Zuthat an Vorbereitung, Aufgabe, Repetition; dazu nun noch Unterricht, nicht bloß zur „Nachhülfe", sondern auch in Musik mit täglichen Uebungsstunden, neueren Sprachen (mit denen es in der Schule nicht schnell genug geht), Stenographie, Zeichnen oder irgend sonst einem Lieblingssache, nicht selten nicht einmal des Sohnes, sondern — des Vaters. Das erdrückt den jugendlichen Geist, das erstickt den Trieb der Selbstthätigkeit, läßt seine Aeußerungen gar nicht zu oder hindert doch seine Entwicklung. — Hat uns dies nun bereits in Beziehung zu der unterrichtlichen Seite der Erziehung gesetzt, so haben wir uns nunmehr noch besonders ihr zuzuwenden.

2. Selbstthätigkeit des Schülers ist Ziel des Unterrichts; das sollte über jede Schul- und Classenthüre mit großen Buchstaben geschrieben werden. Diese Selbstthätigkeit zu erwecken, zu nähren, zu leiten, darauf muß vor allem die Methode des Unterrichts bedacht sein und zwar jedes Unterrichts. Die beste Frucht der Schule zeigt sich darin, daß der Schüler gelernt und sich gewöhnt hat, aus eigenem Antriebe geistig zu arbeiten, wie die beste Frucht der Erziehung ein auf Ueberzeugungen gegründeter entschlußfähiger und thatkräftiger Charakter ist. Man kann das als pädagogische Gemeinplätze bezeichnen, als alte Wahrheiten, die jeder Seminarist sich schon an den Schuhen abgelaufen habe; damit ist nicht erwiesen, daß es überflüßig sei, sie dann und wann, vielleicht sogar recht oft zu wiederholen. Denn in der That, die Praxis, wie sehr sie sich auch fortschreitend vervollkommnet haben möge, giebt noch hinreichende Belege an die Hand, daß einfache und fundamentale Wahrheiten nicht immer in der Ausführung zu ihren Rechte gelangen. Um eine solche Grundwahrheit handelt es sich hier. Ein Allgemeines voranzustellen, werden wir zunächst behaupten dürfen, daß unsere Schuleinrichtungen überhaupt unter allen Postulaten der Schulerziehung gerade dem hier in Frage stehenden am wenigsten günstig sind. Das mag auf zwei Ursachen vornehmlich beruhen; einmal auf den erhöhten An-

sprüchen, welche an alle Schulgattungen mit Recht oder Unrecht gemacht werden; zweitens auf der Entwickelung des Schulwesens selbst, auf der inneren pädagogischen und — noch mehr — auf seiner äußeren bureaukratischen Gestaltung und Behandlung. Die Steigerung der Anforderungen documentiret sich theils in der qualitativen Erhöhung der Ansprüche an die Fachleistung, theils in der quantitativen Vermehrung der Lehrpläne durch neue Unterrichtsstoffe. Dabei wird am wenigsten gern zu der Ausgleichung gegriffen, welche als die natürlichste erscheint, zur Verlängerung der Schulzeit. Nur die Gymnasien, welche auch sonst relativ im Vortheil sind, indem man ihre alte Einfachheit und Einheit noch leidlich geschont hat — an allerlei Sturmlauf für Naturwissenschaft, neuere Sprachen, Cultur- und Kunstgeschichte, Stenographie rc. fehlt es zwar nicht — erfreuen sich der Anerkennung, daß man zur Vollendung ihres Curses 9 oder auch 10 Jahre brauche. Bei allen andern Schulgattungen heißt es: viel Fächer treiben, in jedem viel leisten und möglichst wenig Jahre dazu brauchen. Es mag eine Zeit lang ein gewißer falscher Formalismus geherrscht haben, welcher die stofflichen Aufgaben der Schule hinter der sicher nie und nimmer zu vernachläßigenden, sondern hoch und heilig zu haltenden Aufgabe der Kraftentwicklung hat zurücktreten lassen; es mag das insbesondere von den Stadt- und Volksschulen behauptet werden dürfen; es scheint eben so gewiß und ist vielleicht noch gewißer, daß wir jetzt unter einem Stofflichkeitscultus leiden, und daß wir uns jetzt dagegen wehren müßen, daß der Stoff nicht die Kraft erdrücke, daß das Lernen und Wissen nicht über das Können und Thun den Sieg davontrage. Bewußt und unbewußt ist unsere Zeit eine materialistische, unser Geschlecht ein überall die materiellen Seiten bevorzugendes. Dazu kommt eben, daß die Schule — mit ihrer abgesehen von den Gelehrtenschulen ziemlich jungen Geschichte — kaum Zeit fand und findet, Halt zu machen, auszugestalten, zu erproben, daß sie von den Culturfortschritten und Culturideen der Zeit weiter und weiter gedrängt wird. Fast überall treten diese an sie heran mit der Forderung der Vermehrung und Erweiterung ihrer Lehraufgaben. Zugleich haben sich die Schulen weiter entwickelt in Bezug auf ihre Einrichtung, Classeneintheilung, Classenpensa, Lehrkräfte, was nothwendigerweise eine präcisere Formulirung der einzelnen Forderungen und schon damit eine Steigerung herbei führen mußte, die weiter unterstützt wurde durch das Ueberhandnehmen der an sich wohl zweckmäßigen, aber vorsichtig zu handhabenden einjährigen Curse und mehr noch durch das Fachlehrersystem, welches so recht eigentlich der specifische Ausdruck der gesteigerten Einzelforderung ist. Und, um auch des andern Momentes zu gedenken, das wir oben erwähnten, auch das Schulregiment hat seinen wesentlichen Antheil und, insofern es sich um Mißstände handelt, seine wesentliche Schuld, in erster Linie durch die Ausbildung eines künstlichen Examenwesens, das — wie weise auch die Intention und wie zweckmäßig die Instruction sein möge — in der Ausführung immer von der Gefahr begleitet bleibt, daß mechanisches Lernen und positives Wissen den Sieg davon trage über geistiges und geistig freies Ergreifen der Lehrgegenstände und Entwicklung der geistigen und sittlichen Kräfte der Jugend. Es scheint kaum zweifelhaft, daß die vielen Klagen, welche aus allen Lebensgebieten heraus über Mangel an tüchtigen jüngeren Kräften — wenigstens vor einiger Zeit — laut wurden, daß damit im Zusammenhange stehende Geschichtchen, wie die von dem Departementschef, welcher besonderes Mistrauen gegen die mit der Examencensur I Beglückten hegte, wesentlich doch darauf zurückzuführen sind, daß eben die officielle Belastung der Schüler, in Verbindung mit dem Mangel an Concentration in Lehre und Arbeit, eben das nicht weckte oder nicht zuließ oder gar erdrückte, wo es sich regte, wovon wir hier handelten, die freie Selbstthätigkeit des Schülers. Und ebenso unzweideutig lehren die Biographien ausgezeichneter Männer auf dem Felde des wissenschaftlichen wie des praktischen Lebens, daß die Keime zu ihrer späteren Größe sich entwickelten in ihrem eigenen freien Selbstleben und Selbstthun; Lehre und Beispiel ihrer Meister gab wohl Anstoß und Anregung, aber die Anregung traf nicht bloß auf innere Neigung und Beruf, sondern auch auf eine nicht lediglich vom täglichen Pflichtdienst verbrauchte oder abgestumpfte Kraft, sondern es war noch

Frische und war Muße übrig, selbst dem empfangenen Anstoße nachzugehen. Man sehe heutzutage doch einmal nach, was ein Schüler oberer Classen an Gymnasien, und vielleicht noch mehr an Realschulen Woche für Woche thun muß, wenn er nicht dem Schulstrafgericht verfallen will. Und zwar gerade an den besten Schulen, d. h. an denen, wo die Lehrpläne und Instructionen genau ausgeführt werden, wo jede Classe ihre vorschriftsmäßige Zahl von Aufsätzen und Exercitien macht, wo sich in allen Lehrgegenständen an die Lehre Uebung und Wiederholung anschließt; wie viel Stunden täglich da erst gearbeitet werden muß ex officio, ehe der speciellen Neigung auch nur die leiseste Concession gemacht werden kann. Man hat wohl eine Art von „Privatstudien" erfunden, die nicht ohne Humor und auch nicht ohne Recht „freie Zwangsarbeiten" genannt werden; aber in denen wird doch nur in den gewiß seltenen Fällen, wo Forderung und Neigung zusammentrifft, jemand eine Förderung der Selbstthätigkeit erblicken können. Es hängen, wie schon gesagt, diese Mißstände zum Theil mit den Exameneinrichtungen zusammen, aber wir möchten, wie die Dinge nun einmal liegen, doch dringend rathen, nun nicht etwa heilen zu wollen durch Abschaffung der Examina. Das Uebel muß vielmehr von der Schule, von innen heraus und von unten herauf curirt werden, in Bezug auf die Examina bedarf es lediglich einer einsichtigen Praxis, die im ganzen auch geübt zu werden scheint. — Allein neben dem Ganzen ist auch das Einzelne, ist auch der Einzelne in Anspruch zu nehmen. Auch die einzelne Schule und der einzelne Lehrer verabsäumt häufig, was selbst unter den bestehenden Verhältnissen für die Selbstthätigkeit gethan werden kann. Die Schule kann, auch wenn ihr in Bezug auf Inhalt und Ausführung des Lehrplanes viel vorgeschrieben ist, noch gar vieles nach ihrer Ueberzeugung einrichten und gestalten. Sie kann der Massenhaftigkeit des Lehrstoffes wehren durch unermüdliches sichtendes Revidiren desselben, so namentlich in den Lehrfächern der Geschichte, Geographie, Naturkunde. Sie kann schriftliche Arbeiten, namentlich mechanische Arbeit, auf ein knapperes Maß beschränken, kann dem Heftunwesen, den Strafabschreibereien, dem auf äußeren Schein hinzielenden Copierwesen, kann dem Uebermaß des Auswendiglernens wehren. Sie kann sogar vermöge ihrer Gesammteinrichtungen die Selbstthätigkeit der Schüler fördern (wie das z. B. an manchen Orten durch sogenannte Studiertage geschieht, wobei den älteren Schülern die Wahl des Arbeitsgegenstandes freigelassen ist). Und sehr viel kann geschehen im Einzelunterricht, daß wenigstens in der Schule selbst der Schüler nicht bloß receptiv, hörend sich verhalte, sondern wirklich ein thätiger, mitarbeitender sei. Man kann und man wird sagen, das verstehe sich von selbst. Aber wird nicht tagtäglich dagegen verfehlt, herrscht nicht selbst in mittleren Schulen und auf mittleren Unterrichtsstufen, namentlich im Realunterrichte, nicht selten auch im Religionsunterrichte oder bei der Interpretation deutscher und fremder Schriftsteller die docirende Methode, welche die Mehrzahl der Schüler unthätig läßt und viele geradezu unthätig macht? Namentlich bei diesen Schulen, welche ihre Lehrer von der Universität beziehen, trifft man gar oft auf den Uebelstand, der auch dann noch mislich bleibt, wenn der Lehrer mit wissenschaftlicher Tüchtigkeit geistige Frische und Lebhaftigkeit des Vortrages verbindet. Mit Unterrichtsmethode, mit Pädagogik beschäftigen sich eben die Studirenden wenig und pflegen derlei Dinge sogar etwas geringschätzig anzusehen. Kommen sie dann in die Schulpraxis, so fehlt es leicht an Zeit, solche Lücken auszufüllen, zumal wenn der junge Lehrer seine Fachstudien eifrig fortsetzt. Aber nicht bloß das „Vortragen", welches den Lehrer zur einzigen activen Person macht, oder der vorzugsweise docirende Charakter des Unterrichts ist verwerflich; es giebt auch eine Weise des „entwickelnden" Unterrichts, die nicht viel mehr werth ist; diejenige Art der Katechese, welche dem Schüler, die Antwort ihm in den Mund legend, alle Arbeit erspart; eine Unart, welche namentlich dem Religionsunterrichte der Theologen vielen Schaden thut. Freilich muß hie und da docirt werden, d. h. der Lehrer muß positiven Stoff hie und da mittheilen, weil nicht alles gefunden und erarbeitet werden kann, aber wo es irgend möglich und thunlich ist, den Schüler mitarbeiten zu lassen und ihn über die bloß receptive Haltung zu erheben, da soll und muß es geschehen. **Paldamus.**

Seminar, philologisch-pädagogisches s. Pädagogisches Seminar.
Seminarien, Knabenseminarien s. am Ende des Bandes.
Seminarien s. Volksschullehrerseminarien.
Seminarien, württembergische s. Klosterschulen.
Seminarlehrer s. Lehrer S. 205.
Semler s. Gelehrtenschulwesen S. 665.

Seneca (Lucius Annäus). Literatur. Außer dem, was über S.'s Leben und Philosophiren die Geschichtschreiber der Philosophie von Brucker an darbieten, kommen noch folgende Schriften in Betracht: Diderot Essai sur la vie de Senèque le philosophe, sur ses écrits et sur les règnes de Claude et de Néron. Paris 1779, 12 (als siebenter Band der Werke S.'s von La Grange); deutsch von F. L. Epheu (Hamker). Dessau 1782. 8. F. Ruschler Seneca der Sittenlehrer nach dem Charakter seines Lebens und seiner Schriften. Zürich 1783. 8. J. G. K. Klotzsch L. A. Seneca. Wittenberg und Zerbst 1799 und 1802. 2 Bde. 8. Th. F. G. Reinhard De Senecae vita atque scriptis. Jena 1817. 8. F. Böhm L. A. Seneca und sein Werth auch für unsere Zeit. Berlin 1856. 4. Holzherr Der Philosoph L. A. Seneca. Ein Beitrag zur Kenntnis seines Werthes überhaupt und seiner Philosophie in ihrem Verhältnis zum Stoicismus und zum Christenthum. In zwei Programmen des Lyceums zu Rastatt 1858 und 59. 8. Ueber die Stellung S.'s zum Christenthum haben mit besonderer Vorliebe die Franzosen verhandelt. So Fz. de Champagny Les Césars (Paris 1843) T. IV. und C. Schmidt Essai hist. sur la société civile dans le monde romain et sur sa transformation par le christianisme (Strasbg. 1853). S. 360 ff., ausführlicher Fleury und Aubertin (s. unten); vgl. F. Ch. v. Baur Seneca und Paulus, das Verhältnis des Stoicismus zum Christenthum nach den Schriften S.'s, in Hilgenfelds Zeitschrift für wiss. Theol. 1858. 2. und Reuß in Herzogs Theol. Encyklop. XIV, 273 ff. Sehr anziehende Würdigung des Sittenlehrers Seneca bei C. Martha Les moralistes sous l'empire romain. P. 1866. 8. Ueber den Pädagogen Seneca Cramer Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Bd. 2. Anderes ist in der Darstellung selbst an den geeigneten Stellen anzuführen. — Eine völlig befriedigende Biographie S.'s haben wir noch nicht; auch ist sie aus dem, was in seinen Schriften und in den frühesten Berichten (Tacitus) vorliegt, kaum zu gewinnen. Diderots Biographie ist unzuverläßig und romanhaft; auch Klotzsch hat häufig zu kühne Combinationen versucht. Dagegen dürfte über S.'s Philosophie im ganzen ein befriedigender Abschluß erreicht sein, und was in Darstellung derselben seit Justus Lipsius geleistet worden ist, beweist bei allen Differenzen in Auffassung des Einzelnen, wie mächtig er immer wieder auf ernste Denker gewirkt hat. Die neuesten Ausgaben seiner philosophischen Werke haben L. R. Fickert und Fr. Haase besorgt; die jüngste Ausgabe der S.'s Namen tragenden Tragödien haben wir von R. Peiper und G. Richter (Leipz. 1867).

Eine schon oft mit besonderer Theilnahme betrachtete Erscheinung ist es, daß die Philosophie bei den Römern, die in ihr von Anfang an zumeist Befriedigung der höheren praktischen Bedürfnisse suchten, gerade in der Zeit die höchste Bedeutung gewann, in welcher die Gewalt der Cäsaren mehr und mehr eine idealere Auffassung des Lebens und eine freiere Stellung inmitten einer entartenden Welt unmöglich zu machen schien. Aber wie die vom Forum vertriebene Beredsamkeit für das ihr gelassene Walten in den Gerichten aus den Lehren einer zugleich humanen und energischen Moral mit neuem Inhalt sich ausrüstete, so wandte sich die Philosophie entschiedener als je vorher von einer oft unfruchtbaren Speculation zu der dem Bedürfnis des Zeitalters entsprechenden Thätigkeit sittlicher Belehrung und Ermunterung. Und je weniger die von Augustus restaurirte Staatsreligion mit ihrem glanzvollen Cultus edleren Naturen in Tagen genügen konnte, wo froher Genuß und schreiendes Elend, rasche Erhebungen und jähe

Katastrophen, kühne Hoffnungen und furchtbare Enttäuschungen die Gemüther in steter Aufregung erhielten, desto eher konnte die Philosophie eine Art von Führerschaft übernehmen, und was sie darbot, gab doch in jedem Falle auch viel besseren Halt und Trost, als etwa in Mysterien oder gar bei Astrologen und Wunderthätern gefunden werden konnte. Da gelangte nun zumal der Stoicismus, früher doch immer nur für einzelne eine Macht, durch lange Jahrzehnte und unter den bedeutsamsten Wandelungen zu einer auch weitere Kreise bestimmenden Geltung. Indem er den Herzen einen Gleichmuth möglich machte, der das Schmerzlichste mit stolzem Schweigen auf sich nahm, und zu einer Erhebung befähigte, welche über die Thaten roher Gewalt und über die Verwirrung des Weltlaufs hinwegsehen ließ, verkündigte er zugleich in rascher Fortbildung Wahrheiten, welche gegenüber nationaler und juristischer Beschränktheit eine weitherzige Humanität empfahlen und unter dem Drucke der irdischen Noth die Aussicht in höhere Lebenssphären eröffnete. Aber zu solcher Entwicklung gelangt wirkte er bald in alle Kreise der Bildung hinüber, und wie er in der Poesie beredten Ausdruck fand, so begann er die Gesetzgebung zu bestimmen und die Kaisergewalt durch seine Opposition zu bedrohen.

In solcher Zeit wird Seneca Hauptvertreter des Stoicismus und — als Erzieher und Berather Nero's! Ihm ist die Philosophie vor allem Sache des Lebens, eine Erzieherin zur Tugend für alle edleren Naturen. Und er selbst fühlt sich berufen, sie wirkend in das Leben einzuführen, sie als die rechte Führerin durch die Gefahren, Schmerzen und Täuschungen der Welt, wie durch die von Pflicht und Beruf gestellten Aufgaben erkennen zu lassen. Damit aber wird er, dem für seinen Zweck auch alle Mittel der Beredsamkeit zu Gebote stehen, in einer bis dahin unerhörten Weise ein Verkündiger von Lebensweisheit, ein Berather der Gewissen, ein Prediger der Humanität, dessen Blick in alle Weiten und Höhen bringt und doch immer wieder mit besonderer Aufmerksamkeit dem Nahen und Individuellen, der eigensten Erfahrung und dem persönlichen Bedürfnis zugewandt ist. Und indem er nun wieder das der Menschennatur im ganzen wie im einzelnen Gemäße und Heilsame zum Gegenstande seiner Betrachtung macht, erscheint alles, was er lehrt, mehr oder weniger darauf berechnet, den Menschen, den er belehrt, zum Selbsterzieher zu machen, wobei seine Aufgabe Verwirklichung des der gottverwandten Menschennatur gestellten sittlichen Ideals ist. Hierbei aber liegt es dem Philosophen fortwährend nahe, auch alles dasjenige, was zu einer planmäßigen und ersprießlichen Pädagogik gehört, zu behandeln, die ihm ja nichts anderes sein kann, als Vorbereitung und Befähigung zu jener Selbsterziehung. Damit haben wir auch den Punct gefunden, von welchem aus wir Seneca's Leben und Lehre am besten betrachten können.

Lucius Annäus Seneca war im Jahr 2 oder 3 nach Chr. zu Corduba in Hispania Bätica geboren, welche Stadt durch ihre Lage an dem dort schiffbaren Bätis und in reicher Landschaft (decus auriferae terrae heißt sie bei Silius Italicus III, 401) sehr begünstigt war und als eine bedeutende, volkreiche römische Colonie frühzeitig auch ein Sitz literarischer Bestrebungen wurde. Der Vater, Marcus Annäus Seneca, ein römischer Ritter von großem Vermögen, hatte während des durch Cäsar herbeigeführten Bürgerkriegs dem Drange, in Rom selbst höhere Bildung zu suchen, nicht nachgeben können, war aber später doch dorthin gelangt und hatte dann im Verkehr mit den berühmtesten Lehrern der Beredsamkeit, Porcius Latro, Arellius Fuscus, Albutius, Junius Gallio, und in eifriger Nachbildung des von Cicero gegebenen Vorbildes zu oratorischer Meisterschaft sich emporgehoben, wobei ihn auch ein überaus glückliches Gedächtnis unterstützte (Amiel L'éloquence sous les Césars 153 ff.). Hierauf für einige Zeit nach Spanien zurückgekehrt, hatte er die einzige Tochter eines wohl auch begüterten Mannes, Helvia geheirathet, die, von einer Stiefmutter mit einer Stiefschwester streng erzogen, eine treue Gattin und eine sorgsame Mutter wurde. Sie hatte ihrem Gatten drei Söhne geboren und lebte mit ihm, der streng an alter Sitte festhielt, allezeit in herzlicher Verbindung,

obwohl er ihrer Neigung zur Philosophie, die sich dann doch in ihrem zweiten Sohne so stark entwickelte, nicht ohne eine gewiße Schroffheit entgegen trat (Consol. ad Helv. 14, 16, 17, ep. 108). Lucius war noch im Kinderalter, als die ganze Familie nach Rom übersiedelte. Er wurde auf der beschwerlichen Reise Gegenstand besonderer Theilnahme für seine Tante, die sich angeschlossen hatte und auch später stets ihm herzliche Liebe bewahrte (perfectissima femina, magni animi, unicum sanctitatis exemplum. Cons. ad H. 19).

In das glanzvolle, die Sinne verwirrende, alle Gefühle aufregende Leben Roms versetzt (vergl. Cons. ad Helv. 6 und de clement. I, 6), scheint der rasch sich entwickelnde Knabe nicht frei von Verirrungen geblieben zu sein, und die behaglichen Verhältnisse, unter denen er lebte, machten ihn wohl auch früh geneigt, im äußern Besitze etwas sehr wünschenswerthes zu erkennen (vgl. ep. 115). Dürfte man aus den scharfen Urtheilen, welche er späterhin über die Grammatiker und ihren Unterricht gefällt hat (epp. 58, 5, 88, 3—8, 95, 9, 108, 24 ff), einen Schluß ziehen, so hätte er geringe Ursache gehabt, mit dem grammatischen Unterrichte, welchen er selbst erhielt, zufrieden zu sein. Auch hat er nirgends einen Grammatiker als seinen Lehrer genannt, und diejenigen, welche den M. Pomponius Marcellus (sermonis latini exactorem molestissimum nach Sueton) zu seinem Lehrer gemacht haben, dürften dies aus Quintilian VIII, 3 nicht beweisen können. Immerhin muß gesagt werden, daß er bei den Grammatikern eine umfassende Kenntnis der griechischen wie der römischen Literatur gewonnen habe. Im Studium der Beredsamkeit war doch wohl der eigene Vater sein Lehrmeister (vgl. Böhm S. 16 ff). Was wir aber von diesem in den leider nicht vollständigen Büchern der Controversiae und der Suasoriae vor uns haben, das läßt, wie es die lehrreichsten Aufschlüsse über die oratorischen Bestrebungen des ganzen Zeitalters und zumal über die Beschaffenheit der oratorischen Schulübungen jener Zeit giebt, auch von dem Unterrichte, den Lucius vom Vater kann erhalten haben, die klarste Anschauung gewinnen, und in besonderer Weise zeigen die Vorreden des Vaters an die Söhne vor seinen Schulreden, welchen Einfluß er auch auf den zweiten Sohn ausgeübt haben wird. Welche Einsicht dieser in das Wesen und die Kunst der Beredsamkeit gewonnen und wie tief er den Zusammenhang des Stiles mit dem Schriftsteller und mit dem Geiste der Zeit aufgefaßt hatte, das zeigen uns zwei seiner anziehendsten Briefe (113 und 115). Weshalb er aber von der Redeweise des Vaters, des eifrigen Ciceronianers, abgieng, das wird eben so sehr aus der ganzen Richtung des Zeitalters, als aus persönlichem Bedürfnis zu erklären sein. Denn wie jenes in entschiedener Abkehr von ciceronischer Fülle und Rundung das Witzige, Sententiöse, Pikante suchte, so fühlte der geistreichste Mann dieser Zeit sich aufgefordert, das eigenthümlich Gedachte auch eigenthümlich auszuprägen und ein verwöhntes, wählerisches Geschlecht durch immer neue Reize der Diction für die ihm werthvollen Ueberzeugungen zu gewinnen. Dem Vater freilich konnte dies nicht gefallen, und spätere Fachmänner haben Seneca's Stil sehr streng beurtheilt (Quintilian X, 1, 125—131 und Gellius XII, 2); aber auch der ältere Bruder Novatus (Gallio) lenkte von der Weise des Vaters ab und scheint in äußerlicher Kunst noch weiter gegangen zu sein (Amiel 348 ff.), und nur der jüngere Bruder Mela bildete sich im Sinne des Vaters nach den Alten.

Möglich ist es, daß Lucius durch andre Rhetoren, welche neben dem Vater auf ihn wirkten, in seiner stilistischen Eigenthümlichkeit befestigt wurde; aber auch der Einfluß seiner Lehrer in der Philosophie kann mit in Rechnung gebracht werden. Denn so wenig der Vater an philosophischen Bestrebungen Wohlgefallen hatte, so entschieden ergriff sie der Sohn. Dieser scheint sich zuerst an den Pythagoreer Sotion aus Alexandria angeschlossen zu haben (ep. 49, 2: apud Sotionem puer sedi) und mit jugendlichem Eifer auch zu der vom Geiste dieser Schule geforderten Enthaltsamkeit bereit gewesen zu sein (ep. 108, 17—22). Enger noch wurde seine Verbindung mit dem Stoiker Fabianus, der doch auch dem strengen Vater Anerkennung abgewann, weil er nicht eben bloß ein Mann der Schule, sondern des Lebens war (non ex his cathedrariis philosophis, sed

ex veris et antiquis, de brevit. vitae 10, M. Seueca controv. l. II, praef.), und was der Schüler sonst von diesem Lehrer zu sagen weiß (epp. 40, 12 und 100), giebt uns das Bild eines bedeutenden Mannes (vgl. Martha 69, der ihn in Bezug auf Diction eben nach Seneca's Schilderung mit Fénelon vergleicht, und Amiel 354 ff). Vielleicht noch früher und jedenfalls noch enger hatte Seneca mit dem Stoiker Attalus sich verbunden. Er bekennt (ep. 108), daß er die Schule des bewunderten Weisen förmlich belagert habe, täglich zuerst gekommen und zuletzt weggegangen sei, daß er auch bei Spaziergängen Unterhaltung mit ihm gesucht und dabei das freundlichste Entgegenkommen erfahren habe; wenn der ernste Mann über die Gebrechen und Verirrungen und Leiden des Lebens gesprochen, sei er selbst von Mitleid mit dem Menschengeschlecht ergriffen worden und jener ihm als ein über das Maß des Menschlichen Erhabener erschienen, weshalb er auch darin, daß Attalus gelegentlich nach stoischer Weise sich für einen König erklärt habe, keine Ueberhebung gefunden. Wenn der Philosoph dann seinen Schülern die Armut empfahl und sie belehrte, wie das Unnöthige eine entbehrliche und für den Träger beschwerliche Last sei, wandelte den jungen Enthusiasten wohl die Lust an, als ein Armer aus der Schule wegzugehn, und wenn jener die Genüsse tadelte und ein keusches Leben, ein frugales Mahl, ein auch von überflüßigen Freuden freies Herz empfahl, war er selbst zu jeglicher Enthaltsamkeit bereit. Auch die bildliche, gleichnisartige Sprache, in welcher Attalus Lehren und Ermahnungen mitzutheilen pflegte, scheint für den jungen Seneca etwas sehr fesselndes gehabt zu haben (epp. 9, 7; 63, 5; 67, 15; 72, 8; 81, 22). Angeregt durch Attalus, der auch mit Erforschung der Natur angelegentlich sich beschäftigte, (Nat. quaest. II, 48 und 50), wandte er selbst auch solchen Studien seine Theilnahme zu, und eine Frucht derselben war seine Jugendschrift de motu terrarum (ebd. VI, 4); mit welchem Eifer er diese Untersuchungen fortgesetzt hat, zeigen die sieben Bücher der Naturales Quaestiones.

Solche Forschungen scheinen ihn vor allem auch beschäftigt zu haben, als er, um trübe Stimmungen, die ihren Grund in dauernder Kränklichkeit gehabt haben mögen, zu vertreiben, eine Reise nach Aegypten unternommen hatte. Dort war der Gemahl seiner ihn zärtlich liebenden Tante, Vetrasius Pollio, schon seit längerer Zeit durch das Vertrauen des Tiberius kaiserlicher Präfectus, und der Neffe konnte daher seinem Wissenstriebe auf dem Boden des Wunderlandes in leichtester Weise Befriedigung schaffen.*) Wenn nun auch die Bevölkerung auf ihn keinen günstigen Eindruck machte, so beschäftigte ihn um so mehr, was die Natur des Nilthales darbot, und aus grauem Alterthume sich erhalten hatte.**) Wie er damals manches gesammelt zu haben scheint, was er später über den Nil in seine Nat. Quaest. aufgenommen hat, so ist in jener Zeit wohl auch seine später verlorene Schrift de situ et sacris Aegyptiorum entstanden. Auch eine andere ebenfalls verlorene de situ Indiae mag damals niedergeschrieben worden sein. Als er dann mit dem Oheim und der Tante nach Italien zurückreiste, gerieth er mit ihnen durch Schiffbruch in große Gefahr; Vetrasius Pollio erlag den Beschwerden der stürmischen Fahrt.

Um dieselbe Zeit (etwa im J. 34) wurde Seneca auch des Vaters durch den Tod beraubt (Cons. ad Helv. 2). Leider ist die Schrift, welche er dem Andenken desselben gewidmet hatte (de vita patris), ebenfalls untergegangen, und noch mehr zu beklagen ist es, daß das nachgelassene Werk des Vaters über die Geschichte seiner Zeit (vom Anfange der Bürgerkriege bis zum Ende seines Lebens), dessen Veröffentlichung der Sohn als Pflicht der Pietät ansehen mußte, sich nicht erhalten hat. (Vgl. Haase's Ausgabe der

*) Nach Cons. ad Helv. 19 war Vetr. Pollio 16 Jahre Statthalter, wogegen Letronne ermittelt hat, daß er nur 13 Jahre in Aegypten gewesen sein könne. Vargas De statu Aegypti prov. Rom. (Gotting. 1842) 11. Seneca nennt ihn avunculum indulgentissimum, optimum et fortissimum virum, l. c. 2.

**) Seneca hebt hervor, daß die Bevölkerung Alexandria's an seiner Tante keinen Anlaß zu hämischen Bemerkungen gefunden, und doch war diese Bevölkerung loquax et in contumelias praefectorum ingeniosa, in qua etiam qui vitaveeunt culpam, non effugerunt infamiam.

Werke III, 436 f.) Der Familienkreis schloß sich nun noch inniger um die Mutter zusammen, deren Herz ebenso sehr in hingebender Liebe für die Söhne und Enkel, als in starkem Muthe unter Misgeschick sich bewährte.

Lucius Seneca stieg damals als Redner und als Philosoph rasch zu großem Ruhme empor. Er hatte dem Drange nicht widerstehen mögen, in den Gerichten Kraft und Kunst der Beredsamkeit zu erproben (vgl. de tranquillit. an. I, 12—14), und obwohl sein schwächlicher Körper den hierbei nöthigen Anstrengungen nicht gewachsen schien, doch mit solchem Eifer dieser Wirksamkeit sich zugewandt, daß er aller Augen auf sich lenkte. Aber freilich war es unter Caligula bedenklich auf einem Gebiete Ruhm zu erwerben, auf welchem der Kaiser für sich die höchste Anerkennung forderte. Als daher Seneca eines Tages im Senate vor Caligula mit glänzender Wirkung gesprochen hatte, war dieser so erregt, daß nur die fein angebrachte Bemerkung von des Redners hoffnungsloser Kränklichkeit ein blutiges Urtheil verhinderte. Uebrigens beseitigte der Kaiser selbst den fatalen Eindruck, welchen Seneca's Beredsamkeit auf ihn gemacht hatte, durch die nicht unwitzige Bemerkung, die Reden Seneca's seien bloße Schaustücke, Sand ohne Kalk (Sueton. Cal. 53, Cassius Dio LIX, 9). Daß der Redner zu derselben Zeit auch Unterricht ertheilte in der Kunst der Rede und dabei sehr entschieden von der früheren Weise ablenkte, ist ihm schon damals zum Vorwurf gemacht worden (Tacit. A. XIII, 42), und selbst Agrippina, die ihn doch in so besonderer Weise auszeichnete, ist zu herbem Spott über seine lingua professoria gekommen (Tacit. A. XIII, 14); das Urtheil Quintilians, der etwas später in offenen Gegensatz zu Seneca's Manier trat, beweist doch wieder, wie außerordentlich die Wirksamkeit desselben gewesen sein muß (vgl. Amiel 404 ff). Daß er aber auch als Philosoph schon damals zu hoher Geltung sich erhoben hatte, darf man aus des Cassius Dio Worten a. a. O. Σενέκας ὁ πάντας σοφίᾳ ὑπεράρας folgern. Für ihn konnte ja oratorische Thätigkeit und philosophische Betrachtung die engste Verbindung eingehen, und wenn er gelegentlich (z. B. de brevitate vitae 20) Misbilligung darüber ausgesprochen hat, daß man, und noch in vorgerückten Jahren, die Aufregungen und Arbeiten der öffentlichen Beredsamkeit sich zur Pflicht mache, so hat er doch stets wieder die philosophischen Gedanken durch den Glanz der Rede zu empfehlen gesucht. Seine erste philosophische Arbeit, die drei Bücher de ira, hat er wahrscheinlich noch unter Caligula geschrieben, dessen Bild dem Gemüth des Philosophen sich tief eingeprägt hatte, wie man aus den zahlreichen Einzelheiten, welche er über den Schrecklichen mitgetheilt hat, erkennt. Als er, etwa 40 Jahre alt, also unter Claudius, Quästor geworden war, entstand, wie es scheint, die anziehende Schrift de brevitate vitae; ihr folgte wohl das gedankenreiche, schwungvolle Schreiben an Marcia (vgl. Heidbreede Diss. de Senecae Consolatione ad Marciam, Bielefeld 1839, 4).

Aber der Philosoph ließ sich doch auch von den Reizen des äußeren Lebens fesseln. Wir finden ja überhaupt merkwürdige Gegensätze in ihm: jetzt wendet er sich von den Dingen der Welt in Ueberdrüß ab, um sich energisch in sich selbst zurückzuziehen, dann verwickelt er sich wieder in die Arbeiten und Mühen der Welt; jetzt spricht er Verachtung des Reichthums aus, und dann erfreut er sich doch des Reichthums wieder; jetzt verkehrt er mit Philosophen strengster Richtung, und dann erscheint er doch auch in Verbindung mit den ränkevollen und leichtfertigen Frauen des Hofes. Er gehört zu den Männern, bei denen die Kraft des Charakters das bewegliche Gefühl nicht immer zu leiten vermag und die dann um so leichter zwischen Ideal und Wirklichkeit schwanken, auch wohl vom überraschenden Momente haltlos fortgerissen werden. Plötzlich sehen wir ihn nun vom Hofe und aus der Stadt verwiesen und auf Corsica in trauriger Verbannung schmachtend. War er wirklich, wie man geglaubt hat, in unsittliche Verbindung mit Caligula's Schwester Julia getreten oder hatte er vielleicht gar in eine für Messalina, die allgewaltige Gemahlin des lenksamen Claudius, gefährliche Cabale sich hineinziehen lassen, bei welcher idealistische Entwürfe zu Gunsten der philosophischen Opposition verwirklicht werden sollten? Er selbst hat sich darüber nirgends ausgesprochen; aber unzweifelhaft

ist es, daß Messalinas Haß ihn in's Elend gestürzt hat, und daß der Haß dieser Frau nicht gerade in sittlichen Verirrungen Seneca's seinen Grund gehabt haben wird, ist anzunehmen. Julia, die schon der Bruder einmal ins Exil geschickt hatte, wurde zum zweitenmale verbannt und dann heimlich umgebracht. Um dieselbe Zeit verlor Seneca auch seinen philosophischen Freund Passienus Crispus, den seine Gemahlin Agrippine vergiften ließ. Vom Hohne der Neider verfolgt, der um so lauter sich äußerte, je größer der Abstand zwischen stoischem Tugendstreben und thatsächlicher Verirrung zu sein schien, kam Seneca an seinen traurigen Verbannungsort, der ihn sechs, nach andern acht Jahre festhalten sollte.*) Von dem Gefühle beherrscht, daß jedes von Rom kommende Fahrzeug sein Todesurtheil bringen könne, war er lange zu geistiger Thätigkeit unfähig und die schimmernden Ideale erblichen in den Schatten der harten Wirklichkeit. Und doch richtete er sich allmählich durch philosophisches Nachdenken und durch Betrachtung der Wunder des Himmels auf; er gewann Kraft, an die geliebte Mutter ein bei allem oratorischen Schmuck doch tiefe Empfindung ausdrückendes Trostschreiben zu richten, und konnte sich auch wieder entschließen, durch ein Trostschreiben ganz andrer Art vor Polybius, dem einflußreichen Freigelassenen des Kaisers, seine stoische Tugend bloßzustellen.**) Auf die schwierige Frage, welche der mit seinem Namen bezeichneten Tragödien als Früchte dieses Exils zu betrachten sein, haben wir an dieser Stelle uns nicht einzulassen.

Die Freiheit, welche Polybius ihm hatte erwirken sollen, brachte ihm erst Messalina's Sturz und Agrippina's Erhebung (48). Er kehrte aus der Einsamkeit in das Gewühl der Welt, aus der Armut zu seinem früheren Besitz, aus der Ohnmacht zu neuem Einfluß zurück. Aber die Eindrücke der traurigen Jahre ließen sich nicht verwischen. Eingeschüchtert durch herbe Erfahrungen blieb er unselbständig den äußeren Dingen gegenüber, und bei größerer Durchbildung der Ansichten fehlte ihm auch ferner die Kraft, den in ihm immer wieder hervortretenden Gegensatz zu überwinden.

Als ihn Agrippina zur Erziehung ihres Sohnes Nero an den Hof rief, fühlte er wohl, daß eine unendlich schwierige Aufgabe ihm übertragen werde, und wenn er, wie erzählt wird, während der Nacht, die dem Eintritt in die neuen Functionen vorausgieng, im Traume mit Caligula statt mit Nero sich beschäftigt sah (Sueton. N. 7), so hatte ihn eine sehr richtige Ahnung oder vielmehr pädagogischer Scharfblick geleitet.***) Domitius Nero, Sohn des Cn. Domitius Ahenobarbus und der jüngeren Agrippina, durch diese also ein Enkel des einst vom ganzen Volke geliebten Germanicus, war in demselben Jahre geboren, welches seinen Oheim Caligula auf den Thron rief. Der Vater aber, den Sueton als omni parte detestabilem bezeichnet, hatte in schrecklicher Anerkennung der eigenen Verworfenheit und des bösen Charakters seiner Frau am Tage der Geburt des Sohnes den ihn beglückwünschenden Freunden gesagt, von ihm und Agrippina könne nur etwas abscheuliches und für den Staat unheilvolles kommen. Diesen Vater hatte Nero, erst drei Jahre alt, durch den Tod verloren; dann aber hatte ihn Caligula des väterlichen Erbes, bald auch der Mutter, die er in die Verbannung schickte, beraubt. Als hülfloser Knabe in das Haus seiner Tante Lepida aufgenommen, hatte er zu Pädagogen einen Tänzer und einen Bartscherer gehabt. Als Claudius Kaiser geworden war, hatte seine Mutter zurückkehren dürfen; aber Messalina, in dieser mit sicherem Instincte eine Nebenbuhlerin erkennend, hatte deren Sohn als einen gefährlichen Concurrenten für den eigenen Sohn Britannicus zu hassen begonnen und mit Mordgedanken gegen jenen sich getragen. Und freilich war der Enkel des Germanicus schnell Liebling des Volkes

*) Noch jetzt zeigt man auf Corsica den „Thurm Seneca's", und mancherlei Sagen von ihm haben im Munde des Volkes sich erhalten. Gregorovius Corsica I, 174 f.

**) Die Echtheit dieser Schrift hat S.'s Bewunderer, Lipsius, anerkannt; dagegen haben sie Diderot und Ruhkopf in Zweifel gezogen, ohne durchschlagende Gründe.

***) Damit stimmt die Nachricht bei dem Scholiasten Juvenals (zu V, 109): Saevum immanemque natum (Agrippinae) et sensit cito et mitigavit, inter familiares solitus dicere, non fore saevo illi leoni, quin gustato semel hominis sanguine ingenita redeat saevitia.

geworden, das ihm das Höchste gönnte und bald auch, als Agrippina an die Stelle der Feindin getreten war, durch Claudius, der ihn adoptirte, den Weg dazu eröffnen sah. Eben damals, im J. 50, trat Seneca als Erzieher ihm an die Seite. Aber dieser hatte mit noch viel größeren Schwierigkeiten zu kämpfen, als Fénelon bei der Bildung des Herzogs von Bourgogne. Den jungen Nero überhäuften Senat und Volk mit Ehren und Würden aller Art, während die Mutter nichts unbenützt ließ, wodurch er der Zuneigung des Pöbels und der Soldaten empfohlen werden konnte; an ihn drängten sich die vornehmsten Männer als Schmeichler und zeigten ihm die Kaisergewalt als einen für seine Hand bereitliegenden Besitz; die Mutter aber, selbst sittenlos, ebnete seinen Lüsten und Launen die Wege, um ihn desto fester an sich zu ketten, obwohl seine unbändige Natur auch solcher Leitung widerstrebte. Was konnte unter solchen Verhältnissen ein Mann wie Seneca ausrichten? Unstreitig hat er seine Aufgabe ernst genommen: Nero erhielt Anleitung zu allem, was in den Kreis edler Geistesbildung gehörte, auch als Dichter und Redner, in Malerei und Plastik versuchte er sich, und wie vieles dabei auch spielend behandelt werden mochte, so ist doch wieder aus mancherlei Angaben zu erkennen, daß er zuweilen hohe Ziele sich steckte und ungewöhnliche Anstrengungen sich zumuthete. Von Philosophie freilich wollte Agrippina beim Unterrichte ihres Sohnes nichts hören, und sie hatte wohl auch von Seneca's eigener Weisheit eine zu ungenaue Vorstellung, als daß sie von dieser für einen künftigen Kaiser besondern Nutzen sich hätte versprechen können. Aber es versteht sich von selbst, daß Seneca seinem Zöglinge doch große Wahrheiten und edle Grundsätze nahe zu bringen suchte, und manche schöne Phrase, durch welche Nero in der ersten Zeit seiner Regierung die ihn Umgebenden beglückte, kam aus dem bei solchem Unterrichte Angelernten. Vielleicht dürfen wir annehmen, daß Seneca in den Büchern de clementia, die dem zur Regierung gelangten Kaiser zugeeignet sind, eine umfassende Probe der sittlichen Unterweisung, welche sein Zögling von ihm erhalten hatte, zu geben gesucht hat. Vgl. Cramer II, 624 f. Aber die unbändige, abenteuerlich ausschweifende Natur Nero's war innerlich nicht zu fassen, nicht zu bilden, und wie er später in seiner Beschäftigung mit epischer Poesie sich bis zu dem Gedanken verstieg, die ganze römische Geschichte in Hunderten von Gesängen zu behandeln, so entbehrte er wohl auch früher schon in allen Dingen die Fähigkeit, sich zu beschränken und Maß zu halten, was doch die Vorbedingung zu innerlicher Bildung gewesen wäre.

Wenn das glückliche Quinquennium Nero's, nicht arm an unheimlichen Ereignissen, doch auch manches recht erfreuliche darbot, so war dies immer den Einwirkungen Seneca's zuzuschreiben, der ja neben dem Präfectus Prätorio Afranius Burrus die Leitung des jugendlichen Herrschers behielt (Tacit. A. XIII, 2) und selbst durch die Reden, die er für ihn schrieb, oft wieder in besondrer Weise ihn bestimmte. (Tacit. A. XIII, 3, 11. XIV, 11. Cassius Dio LXI, 3, vgl. Herder Seneca Philosoph und Minister, zwei Briefe). Aber eine sittliche Schranke gab es für diesen doch nicht. Selbst Seneca's Tugend hatte er so oft in ihrer Nachgiebigkeit kennen gelernt, daß er, im Besitze aller Mittel des Genusses und täglich durch die Schmeicheleien der ihn umdrängenden Menschen berauscht, auf verhüllte Warnungen gewiß nicht sonderlich Rücksicht nahm, wenn die der Unterstützung gewiße Leidenschaft Befriedigung verlangte. Und sind denn nicht die BB. de clementia reich an Stellen, in denen eine schmerzliche Resignation, wenn auch mit Vorsicht, sich kund giebt? Dennoch wird man sagen müßen, daß Seneca in enger Verbindung mit Burrus Großes ausgerichtet und wenn nicht auf das Gemüth seines Zöglings, doch auf die Regierung im ganzen einen wohlthätigen Einfluß ausgeübt habe. Er hatte wahrhaft edle Ansichten vom Staatsleben, von den natürlichen Rechten des Menschen, von den Aufgaben der Gesetzgebung, von der Stellung und den Pflichten des Oberherrn, und er war in die Reformgedanken seiner philosophischen Zeitgenossen, durch welche sie in Conflict mit der Gewalt geriethen, viel zu sehr eingegangen, als daß er an der Seite des Thrones es hätte unterlassen können, in der durch jene bezeichneten Richtung so viel als möglich thätig zu sein. Zur rechten Zeit fehlte ihm doch auch

Freimuth nicht, und am Ende des Lebens hat er sagen können (Tacit. A. XV, 61): non sibi promtum ad adulationem ingenium, idque nulli magis gnarum quam Neroni, qui saepius libertatem Senecae quam servitium expertus esset. Auch hatten alle Verdächtigungen und Anklagen, welche die Bosheit gegen ihn richtete, nicht bewirken können, daß die Bevölkerung an der Redlichkeit seines Willens gezweifelt hätte (vgl. Tacit. A. XV, 65 und Juvenal. VIII, 210 f.). Daß er, nachdem er dem gemordeten Claudius eine unbarmherzige Satire (ludus de morte Claudii) nachgesendet hatte, doch neben einem Kaiser, der schlimmer zu werden drohte, als Hofmann zu leben geneigt sein konnte, daß er von der Gunst dieses Kaisers mit Reichthümern sich überschütten ließ, während er so gern von Enthaltsamkeit redete und für sich selbst in der That sehr wenig brauchte, daß er, der seinen Zögling vom Muttermorde nicht hatte zurückhalten können, die vollbrachte Unthat zu beschönigen unternahm, daß er, als er nach dem Tode seines Freundes Burrus sich außer Stande fühlen mußte, noch ferner wohlthätigen Einfluß auszuüben, doch immer noch am Hofe aushielt, das alles ist ihm bis zu unsern Tagen mit Bitterkeit vorgeworfen worden. Wenn man sich aber die Schwierigkeiten vergegenwärtigt, von denen er auf jedem Schritt umgeben war, den peinlichen Widerstreit zwischen philosophischen Ueberzeugungen und staatsmännischen Erwägungen, der sich täglich in ihm erneuern mußte, die verhängnisvollen Folgen jeder Nachgiebigkeit, die der Versuch des Einlenkens nur verschlimmern konnte, die Hoffnungslosigkeit in einer mehr und mehr sich verschlimmernden Stellung, die zu verlassen doch so schwierig war, die immer entschiedener sich aufdrängende Gewißheit, daß eine blutige Katastrophe unvermeidlich, und doch die reine Anerkennung der Nachwelt verscherzt sei, so muß man sich viel mehr zu tiefem Mitleid aufgefordert, als zu harter Anklage berechtigt fühlen.

Und niemand sollte leugnen, daß Seneca gerade in den letzten Jahren, wo es für ihn keine Illusionen mehr gab, zu den erhabensten philosophischen Betrachtungen sich aufgerichtet und, so weit der Drang der Verhältnisse es gestattete, für sich eine durchgreifende Uebereinstimmung von Lehre und Leben hergestellt habe. Vom Hofe allmählich doch sich loswindend und auf Ehren und Glanz der Welt verzichtend bildete er in sich entschieden durch, was sein Denken und Streben seit den Jahren der Jugend so viel beschäftigt hatte, und was der alternde Mann de providentia, de vita beata, de otio geschrieben, besonders aber, was er in den sieben BB. de beneficiis und in den 124 Briefen an Lucilius niedergelegt hat, das gewinnt auch dem Widerstrebenden Bewunderung ab und bringt den Unbefangenen zu der Anerkennung, daß nicht bloß ein reicher Geist, sondern auch ein großes, wahr empfindendes Herz in diesen Schriften zu uns rede. Die gehaltvollen Quaestiones naturales, die ebenfalls in der letzten Zeit seines Lebens entstanden sind, geben uns den Beweis, mit welcher Ausdauer er das Studium der Natur fortgesetzt und wie er dabei fortwährend für seine edelsten Gedanken eine Befestigung zu finden gesucht hatte. (Ueber die hier genannten und die übrigen Schriften Seneca's s. Ruhkopfs Einleitungen zu den einzelnen Schriften, in seiner Ausgabe derselben und Bähr Röm. Lit. Gesch. Bd. 2.)

Das Privatleben Seneca's ist wenig anzufechten gewesen. Sein Reichthum, über dessen Besitz er in der Schrift de vita beata 16—18, 21—26 sich gerechtfertigt hat, war für ihn selbst am wenigsten vorhanden; aber bedürftigen Freunden stand er zu Gebote (Juvenal. V, 108, vgl. Martha 32 ff.). Wie er in seiner Jugend strenge Enthaltsamkeit sich zur Pflicht gemacht hatte (ep. 108, 14 f.), so mied er auch in späteren Jahren alle feineren Lebensgenüsse und namentlich den Wein (ep. 87, z), und wie schon Tacitus von seiner durchaus einfachen und nüchternen Lebensweise ein gutes Zeugnis abgelegt hat (A. XIV, 53, XV, 45 und 63), so hat noch der harte Ascet Hieronymus (de Scriptorib. eccles. c. 12) hervorgehoben, daß er continentissimus vitae gewesen sei. Er war zweimal verheirathet; seine zweite Ehe mit Paulina ist jedenfalls trotz der Verschiedenheit des Alters eine sehr glückliche gewesen. Seinen Brüdern und Freunden scheint er eine

wahrhaft herzliche Zuneigung gewidmet zu haben. Im Verkehr mit seinen Sclaven zeigte er sich wohlwollend, herablassend; er speiste wohl auch mit ihnen (vgl. ep. 47).

Auf einen tragischen Ausgang seines Lebens war er vorbereitet. Er hatte gelegentlich (de constant. sapientis 8) in der Schilderung des Weisen gefragt, ob er, der des Schicksals Schläge gelassen trage, nicht ruhiger noch die Streiche mächtiger Menschen trage, quos scit fortunae manus esse; er hatte früh schon (de ira III, 14), nachdem er die Geschichte von Cambyses und Prexaspes erzählt, den letzteren unter jene gerechnet, qui magnis cladibus ostenderunt, quantum constarent regum amicis bona consilia, und gleich darauf (15) mit Bezug auf Harpagus, dem Astyages eine so schreckliche Ueberraschung bereitet habe, dargestellt, wie der tapfere Mann die Freiheit gewinnen könne, hierbei aber mit den Worten geschlossen: Quaeris, quod sit ad libertatem iter? quaelibet in corpore tuo vena.

Das war der Weg zur Freiheit für ihn selbst. Wir wissen, daß Nero unter den Aufregungen, in welche Piso's Verschwörung ihn versetzt hatte, auch den Tod seines Erziehers verlangte, und wie Seneca erst sich die Adern öffnete, dann aber, das Ende zu beschleunigen, in eine mit heißem Wasser gefüllte Wanne gebracht wurde; die Dämpfe dieses Bades erstickten ihn (Tacit. A. XV, 65). Es war im J. 65. Seine beiden Brüder folgten im Tode ihm nach; in gleiches Verderben sank sein Neffe, der Dichter Annäus Lucanus. Paulina, die das Geschick des Gatten theilen wollte, wurde widerstrebend im Leben zurückgehalten. —

Versuchen wir nun zu bestimmen, welche Bedeutung Seneca für die Pädagogik habe, so müßen wir zunächst seine Stelle in der Geschichte der Philosophie bezeichnen. In dieser Beziehung ist die von Holzherr gegebene Darstellung eben so belehrend als anziehend.

Dabei ist aber vor allem hervorzuheben, daß er, obwohl als Schüler des Attalus mit Vorliebe dem Stoicismus zugethan, doch seine Selbständigkeit zu bewahren strebt und deshalb auch, wie er gelegentlich die Lehren der Stoa bestreitet und ihre Spitzfindigkeiten tadelt, gern andre Philosophen, selbst Epikur, beachtet und in der theoretischen Philosophie nicht selten an die Akademiker sich anschließt. Er ist also Eklektiker und als solcher recht wohl mit Cicero zu vergleichen, dem er ja auch in anderen Beziehungen nahe steht. Da aber, wo es sich um die Bedürfnisse des Herzens und die Angelegenheiten des Lebens handelt, hält er doch wieder einen lebendigen Zusammenhang mit dem Stoicismus fest, der ja seit Panätius bei den Griechen und dann sehr entschieden bei den Römern eine praktische Richtung eingeschlagen hatte und unter den trüben Eindrücken der Zeit den Geist befähigte, in sich selbst einzukehren, seine höhere Würde zu erkennen und zu bewahren, eine mit Tugend gleichbedeutende Weisheit in sich zu entwickeln und so wahrhaft frei, getrost, gottergeben und gottähnlich zu werden. Aber in solchem Zusammenhange mit dem Stoicismus ist Seneca's Philosophie nicht eben nur eine Milderung der Härten und eine vergeistigende Anwendung der Principien desselben für die Bedürfnisse eines kranken Geschlechts, sondern vielmehr durch die Reinheit, Erhabenheit und Kraft ihrer Lehren „die edelste Erscheinungsform des religiösen und sittlichen Bewußtseins im heidnischen Alterthume."

Während die älteren Stoiker, wenn sie gleich das philosophische Wissen besonders als Anleitung zum vernunftgemäßen Handeln angesehen hatten, doch immer wieder mit Eifer auch auf sehr subtile Untersuchungen in der Dialektik und Physik eingegangen waren, stellte Seneca, der übrigens solche Speculationen sehr wohl kannte und gelegentlich auch benützte, in Uebereinstimmung mit den späteren Stoikern und zum Theil noch über sie hinausgehend das für die Bildung des Lebens Bedeutsame allem voran. Ihm ist diejenige Philosophie die rechte, welche Verehrung der Gottheit und Liebe zur Menschheit lehrt und alle Menschen als Glieder eines von der Gottheit regierten Staates ansehen läßt, in welchem Gerechtigkeit, Güte, Frömmigkeit, alle Tugenden walten, und er wird nicht müde, diese Philosophie zu preisen, welche ihren Schüler zu der rechten Freiheit

führt und mit einer uneinnehmbaren Mauer gegen die Gewalten des Schicksals umgiebt (epp. 37, 3 f; 82, 5; 104 16), welche den Geist formt und bildet, das Leben ordnet und regelt und unser Schifflein durch die Sturmfluten hindurchlenkt (ep. 16, 3).

Bei solcher Betrachtungsweise gewinnt für ihn auch die Physik eine eigenthümliche Bedeutung. Auch sie ist ihm nicht Sache der Speculation, sondern des Lebens: sie leitet den Geist an, überall in der Natur Gott zu erkennen, und theilt ihm die Erhabenheit der Gegenstände mit, mit denen er sich beschäftigt (ep. 117, 19), sie macht ihn frei von den irdischen Fesseln, erhebt ihn zu dem Himmlischen und bringt die wahre Tugend zur Vollendung (besonders die Vorreden zum 1 und 2 B. der Natt. Quaest.). Uebrigens erkennt er doch auch wieder, hierbei abweichend von den Stoikern, die Beschränktheit und Unzulänglichkeit des menschlichen Wissens in den übersinnlichen Dingen an und was er in dieser Beziehung Positives hat, ist im wesentlichen platonisch. Demgemäß ist für ihn Gott nicht, wie für die Stoiker, die in pantheistischem Materialismus befangen blieben, das materielle Urwesen, das sich in einem nothwendigen Processe zur Welt entwickelt und mit ihr eins ist; sondern Gott und die Materie sind ihm zwei grundverschiedene Principien (ep. 65, 2), Gott aber ist überweltliches, freies und persönliches Wesen, das seine Ideen in die ursprünglich bewegungs- und formlose Materie hineingebildet und mit höchster Weisheit und Zweckmäßigkeit aus ihr einen Organismus, die Welt, gestaltet hat. Der göttliche Geist, alles durchdringend, ist das Bildungsgesetz der Dinge, die Menschenseele aber ist ein Ausfluß, ein Theil der göttlichen Vernunft (epp. 73, 16; 92, 30; 129, 14; de otio 5, 5). Darum ist nun auch nach Seneca's Ansicht besondrer Gegenstand der göttlichen Liebe und Fürsorge der Mensch, das vollkommenste Wesen der Erde. Gott ist aber unaussprechlich gütig gegen alle und will von ihnen als Vater geliebt sein (de benef. IV, 19; de ira II, 27); auch gegen Undankbare und Ungehorsame ist er barmherzig und langmüthig (de ira II, 27, vgl. Lactant. institt. VI, 25, 3), er läßt seine Sonne scheinen über Böse und Gute und läßt regnen über Gerechte und Ungerechte (de benef. IV, 26 und 28); wenn er die Guten Schweres tragen läßt, so will er sie prüfen und läutern wie das Gold im Feuer (de prov. 1. 5 f.; 2, 4; 5, 9), denen aber, die in Treue zu ihm aufstreben, reicht er die Hand (epp. 41; 75, 15). In seiner Heiligkeit beurtheilt er den Werth des menschlichen Thuns nach der Reinheit der Gesinnung (de vita beata 20), und nur durch ein reines Herz, durch Liebe und Nachahmung seines Beispiels kann er verehrt werden; seine Gnade vergiebt dem Reuigen gern und wird so den Menschen, besonders den Hohen und Mächtigen, ein Vorbild (de element. 1, 3; 11, 2—7), und wenn er straft, leiten ihn, den väterlichen Erzieher, die weisesten und gütigsten Absichten (epp. 95, 50; 22, 11; de prov. I, 5). — Es braucht nicht weiter hervorgehoben zu werden, wie völlig Seneca auf die falschen Vermittlungen der Stoiker zwischen Philosophie und Polytheismus verzichtet, wie entschieden er die Einheit Gottes anerkannt hat und wie er eben deshalb schon bei den christlichen Schriftstellern der ersten Jahrhunderte, z. B. bei Lactantius, der namentlich seine (für uns verlorne) Libri morales und den Dialogus de superstitione fleißig benutzt hat, Gegenstand besonderer Aufmerksamkeit gewesen ist.

In Natur und Welt erkennt Seneca überall Offenbarung Gottes, da alles nach seiner Weisheit bestimmt ist. Für ihn ist das Fatum die weise und sittliche Weltordnung, der göttliche Weltplan, das Schicksal aber nur die individuelle Ausführung desselben und in Wahrheit doch der Vorsehung gleich, die dafür sorgt, daß jedes Wesen das ihm zunächst wie im Keime Verliehene zur Entwicklung bringe (in semine omnis futuri hominis ratio comprehensa est N. Q. III, 29, 3). Scheint nun auch, indem jedes Wesen nach den ihm eigenen Bildungstrieben und Gesetzen sich entwickelt, die göttliche Fürsorge nicht unmittelbar in das Einzelne eingreifen zu können (N. Q. II, 46); so darf doch, da ja die Bildungskeime selbst von der Gottheit geschaffen sind, und in ihrer Entwicklung von ihr geleitet werden, als Wahrheit gelten, daß die Gottheit für

das Einzelne wie für das Ganze sorge und besonders dem Menschen leitend zur Seite stehe (ep. 95, 50).

Die Freiheit ist also nicht aufgehoben. Das Fatum ist nur deshalb unveränderlich, weil Gott nur das Vollkommenste wollen kann und das einmal Bestimmte auch das absolut Beste, das der höchsten Weisheit und Liebe Angemessenste ist. Innerhalb dieser vollkommensten Ordnung ist Freiheit die völlige Uebereinstimmung des Wollens und Handelns mit dem das eigene Wesen bedingenden Gesetze. Wenn dies nun auch allein von Gott gesagt werden kann, während für die endlichen vernünftigen Wesen Freiheit und Nothwendigkeit in einem gewißen Gegensatz erscheinen, so ist diesen doch innerhalb der sittlichen Weltordnung, in welcher die göttliche Voraussicht das menschliche Wollen und Handeln als Mittelglied, als Mittelursache mit aufgenommen hat, Wahlfreiheit gelassen, die nur nicht Willkür sein darf, sondern aus Anerkennung der in der Menschennatur waltenden Gottesgesetze kommen soll. Zur Verwirklichung dieses Ideals soll die Philosophie als die Erzieherin zur wahren Geistesfreiheit helfen; denn der wahrhaft Weise ist auch der wahrhaft Freie, weil er seinen persönlichen Willen mit dem Willen Gottes in Harmonie setzt (de vita beata 15, 7, epp. 37, 4, 51, 9 &c.).

Wir übergehen, was Seneca's Theodicee genannt werden kann, so anziehend auch hier seine Annäherung an christliche Gedanken erscheint, ebenso dürfen wir hier auf seine kosmologischen Ideen, in denen er z. Th. an die Pythagoreer sich angeschlossen hat, nicht eingehen. Aber wichtig ist für den Pädagogen Seneca's Psychologie. Auch hier ist er nicht Stoiker, sondern Platoniker. Es kann daher nicht auffallen, daß er vielfach auf die Lehren von der Präexistenz der Seele, von dem strengen Dualismus zwischen Geist und Materie Bezug nimmt und demgemäß auch jene fast düstere Lebensansicht vertritt, wornach die Seele zur Strafe für frühere Verschuldigung in den Leib versetzt ist, der nun als ein Gefängnis, eine Fessel, eine Bürde sie bedrückt und das ganze Leben als ein schmerzliches Zurückstreben in die himmlische Heimat erscheinen läßt. Aber hiermit steht für Seneca im engsten Zusammenhange die Lehre von der ursprünglichen Verwandtschaft der Seele mit Gott, die in ihrer vernünftigen Natur beruht (Cons. ad. Helv. 6, 7 f.; epp. 102, 21 ff., 120, 14 f.) und immer wieder in Sehnsucht nach dem Ueberirdischen sich kund giebt (Cons. ad Helv. 6, 7; 9, 6; epp. 79, 12; 120, 14), aber auch sehr ernste Pflichten auferlegt (de vita beata 20; epp. 41, 2; 83, 1, de benef. IV., 32). So nahe nun Seneca hiermit der christlichen Wahrheit gekommen zu sein scheint, so darf man doch die Kluft, welche ihn von dieser trennt, nicht übersehen (s. besonders Holzherr). Denn während sein Dualismus die Materie als Sitz und Wurzel des Irrthums und der Sünde ansehen lehrt, und deshalb auch alles Uebel für die Seele aus dem materiellen Leibe ableitet, ist ja nach christlicher Auffassung die Materie als Creatur Gottes an sich gut und das Böse aus Misbrauch des freien Willens entstanden, durch den Abfall des Geistes aber ist auch der Leib, das Organ des Geistes, in das Verderben mit hineingezogen und Sitz der zur Sünde treibenden Begierde oder zum Fleische geworden, das nun freilich wider den Geist sich erhebt und ihn bedrängt; allein mit der sittlichen Wiedergeburt soll auch der Leib wieder in seine Würde eingesetzt und ein Tempel Gottes werden, wie denn auch aus ihm nach seiner Verwesung ein neuer, unverweslicher, verklärter Leib sich erheben soll. Und was nun die ursprüngliche Verwandtschaft der Seele mit Gott anbelangt, so muß daran erinnert werden, daß das Christenthum die Seele nicht als Ausfluß oder Theil des göttlichen Wesens ansieht, sondern als eine von Gott verschiedene, aber nach Gottes Ebenbilde geschaffene Substanz, und daß die Vereinigung mit Gott die durch das Walten seiner Gnade herbeigeführte sittliche Wiedergeburt voraussetzt, in keiner Weise ein pantheistisches Aufgehen in der Gottheit ist, sondern die Persönlichkeit erst recht sicher stellt. Es ist nun auch darauf hinzuweisen, daß, wie jener Dualismus zu einer krankhaften Ascese führen konnte, so diese Erhebung der Menschenseele wieder eine selbstgenügsame Sittlichkeit zulässig erscheinen ließ. Allerdings hat Seneca ein tiefes, schmerzvolles Bewußtsein menschlicher Ge-

brechlichkeit und Sündhaftigkeit und des daraus kommenden Elends; aber dennoch stellt er den Weisen der Gottheit nahe (epp. 53, 11; 70, 12; de tranquillit. an. 8, 2 Cons. ad Helv. 5), und fern von der Demuth, welche den unendlichen Abstand zwischen dem Schöpfer und dem Geschöpfe anerkennt, nimmt er doch an, daß der Mensch überhaupt zur Gottheit sich erheben könne, wenn er nur ernstlich wolle (epp. 80, 4; 116, 7), und ist also auch geneigt, in Ermangelung des rechten Vorbildes idealisirte Vorbilder der Tugend, mythische und historische, wie Hercules, Ulysses, Sokrates, Cato, den Aufstrebenden zu empfehlen (de const. 2). Die Vernunft soll und kann die herrschende Kraft der Seele sein, und es ist die Aufgabe der Philosophie, die Seele von dem Unvernünftigen, von den Affecten und Begierden, zu befreien, der Vernunft die niedern Kräfte dienstbar zu machen und der Seele den rechten Gebrauch der Vernunft und so die Gesundheit wiederzugeben, die dann den Weg zur Weisheit, Glückseligkeit und Gottähnlichkeit findet (epp. 92, 1 und 8; 72, 27).

Immerhin konnten die hier zusammengefaßten Gedanken Fundament einer neuen Pädagogik werden. Diese innige Verbindung des Sittlichen und Religiösen, diese Grundsätze einer weitherzigen, über nationale und politische Schranken hinausstrebenden Humanität, diese ideale Auffassung der Lebensaufgabe, auf welche alles Denken, Wollen und Arbeiten bezogen werden soll, diese aus tiefer und reicher Erfahrung geschöpften Betrachtungen über das Wesentliche und Zufällige, das Ewige und Vergängliche im Menschenleben waren in ausgezeichneter Weise geeignet, auf Erziehung und Bildung der Jugend bezogen zu werden und zu solcher Thätigkeit wenn nicht auszurüsten, doch zu begeistern. Man muß bei ihm freilich nicht suchen, was etwa bei einer systematischen Pädagogik erforderlich ist; aber um so anregender und belehrender ist er durch die Behandlung des Individuellen bei allem, was sich auf die Ziele und Mittel geistiger Bildung bezieht, und die Briefe an Lucilius kann man Musterstücke einer Anleitung zur Selbstbildung nennen. Indes muß man, um ihm auch in dieser Beziehung gerecht zu werden, über seinen schriftstellerischen Charakter im ganzen sich klar geworden sein. Da ist nun aber alles individuell. Wie er gern von concreten Erlebnissen und Warnehmungen ausgeht, so bewegt sich die daran geknüpfte Entwicklung von Gedanken, wenn sie auch zu allgemeiner Betrachtung aufsteigt, durchweg in Bahnen, auf denen rechts und links der Blick in die Fülle der Lebenserscheinungen möglich ist und eine lebendige Wirkung das Ziel bleibt. Und welche Wärme der Empfindung, welche Kraft der Ueberzeugung, welche Freude an allem guten und tüchtigen, welche Theilnahme für menschliche Noth und Schwäche verbindet sich bei ihm mit der Fähigkeit, bedeutsame Gedanken in prägnante Sätze zusammenzudrängen, durch Vergleiche und Antithesen zu heben, durch Beispiele zu bekräftigen, durch frappanten Abschluß wirksam zu machen! Er war nun selbst in vorzüglichem Grade, was nach seiner Ansicht der Weise stets sein sollte: generis humani paedagogus (ep. 89, 13), und was er in solcher Stellung zu leisten strebte, das ließ sich sehr leicht auf die Erziehung der Jugend übertragen, wie er dies auch auf mancherlei Weise gethan hat. Er konnte aber hierbei auch wieder keine andre Aufgabe sich denken, als Entwicklung des Geistes zur Gottähnlichkeit, wodurch dann alles Erziehen und Bilden Einheit gewann und jedes dazu aufgebotene Mittel seine bestimmte Stellung und Bedeutung erhielt.

Wir versuchen nun, ohne darauf auszugehen, die Fülle pädagogischer Belehrung, welche in Seneca's Schriften sich darbietet, irgendwie zu erschöpfen, in ganz einfacher Reihenfolge dasjenige zusammenzustellen, was als Pädagogik Seneca's bezeichnet werden kann.

Der Höhe des gesteckten Zieles entspricht nach seiner Auffassung auch die Fähigkeit und Empfänglichkeit der zu bildenden Jugend. Omnibus natura fundamenta dedit semenque virtutum; omnes ad omnia ista nati sumus: cum invitator accessit, tunc illa animi bona veluti sopita excitantur (ep. 108, 8). Freilich hat die Jugend offenen Sinn auch für das Verwerfliche (Cons. ad Helv. 10, 10) und die Neigung

zum Sündigen gewinnt in ihr oft große Stärke; aber wenn die Erziehung nur früh in der rechten Art ihre Wirksamkeit beginnt, kann sie auch eine ganz erfreuliche Entwicklung sichern. Facile est enim teneros adhuc animos componere; difficulter reciduntur vitia, quae nobiscum creverunt (de ira II, 18). Da kommt es nun vor allem auf ein rechtes Verständnis der kindlichen Natur an, die in Furcht und Freude, in Zuneigung und Zorn, bei Arbeit und Spiel so beweglich, in Unterscheidung des Werthvollen und Unbedeutenden so unsicher ist und selten nach dem, was sie im Momente hervortreten läßt, beurtheilt werden kann (de const. 5, 2; de ira I., 2, 6; 12, 4; — de const. 12, 2; ep. 115; — de const. II, 2; de ira II., 26, 6). Den Begabteren — in quibus certior spes est — kann größere Anstrengung zugemuthet werden (de prov. 4, 11) und sie sind wohl auch von selbst dazu bereit (ep. 71, 19); aber man wird bei allem vom Leichtern zum Schwierigern aufzusteigen haben (ep. 33, 7) und bei der Richtung, die man den jungen Geistern zu geben sucht, sorgsam auf die Winke der Natur zu achten verpflichtet sein (male enim respondent coacta ingenia; reluctante natura irritus labor est, de tranquill. an. 6). Außerordentlich viel kommt auf rechte Benützung der Jugendzeit an, besonders deshalb, quia iuvenes possumus discere, possumus facilem animum et adhuc tractabilem ad meliora convertere, quia hoc tempus idoneum est laboribus, idoneum agitandis per studia ingeniis et exercendis per opera corporibus (ep. 108, 26 f.).

Es bedarf der Nachweisung nicht, daß Seneca von dem Berufe des Erziehers eine hohe Meinung hatte. Wohl erschien es ihm groß und edel, im Staatsleben, in den Gerichten, in den Entscheidungen über Krieg und Frieden thätig zu sein; aber nach seiner Ansicht dient auch dem Vaterlande, wer die Jugend ermahnt und bei so großem Mangel an tüchtigen Lehrern den Herzen Tugend einflößt (de tranquill. an. 3, 3). Rechte Erzieher freilich sind ihm nur diejenigen, welche, wenn sie auch einem größern Kreise dienen, doch in diesem den Einzelnen recht viel Theilnahme zuwenden, gleichwie ein rechter Arzt erst derjenige ist, welcher nicht bloß flüchtig und mit kühlem Herzen verordnend durch die Häuser der Kranken seinen Weg nimmt, sondern jedem Leidenden wie ein Freund kommt (de benef. VI., 16, vgl. die schöne Benützung der Stelle durch F. A. Wolf in dessen Biographie von Arnold 1, 237 f). Nahe lag es, von individueller pädagogischer Thätigkeit auch ein anderes Bild zu gebrauchen, wie das de clement. II. 7 geschieht: (sapiens) agricolas bonos imitabitur, qui non tantum rectas procerasque arbores colunt: illis quoque, quas aliqua depravavit causa, adminicula, quibus dirigantur, adplicant, alias circumcidant, ne proceritatem rami premant, quasdam infirmas vitio loci nutriunt, quibusdam aliena umbra laborantibus coelum aperiunt. — Daß Seneca, der seine Jugend im Schoße einer durch zärtliche Liebe zusammengehaltenen Familie verlebt hatte, von elterlicher Erziehung die würdigsten Vorstellungen hatte, versteht sich von selbst (s. de benef. III., 11 und 17; VI., 24; VII., 31; de ira II., 28, de clement. I., 14. und 16; ep. 66, 27). Dabei vergißt er die arme Nutrix nicht, die mit dem, was sie dem Kinde thut, zu aller weiteren Entwicklung den Grund legt (de benef. III., 29, 7), noch den Paedagogus, der oft durch übertriebene Nachsicht schadet (de ira II, 21, 6). Die ersten Gehülfen der Erziehung müßen also mit Vorsicht gewählt sein: proximis adplicatur omne, quod tenerum est et in eorum similitudinem crescit, de ira II, 21, 9. — Daß er auch bei den Lehrern den sittlichen Einfluß, den sie üben, besonders hoch anschlägt, ergiebt sich aus seiner Grundanschauung. Der rechte Lehrer ist ihm derjenige, welcher eben nicht bloß lehrt, was gewöhnlich von ihm erwartet wird, sondern auch die wohlbegabte Natur durch Ermahnung aufrichtet, durch Lob ermuthigt, durch Tadel die Schlaffheit vertreibt, welcher auch ein verborgenes und unthätiges Talent zu fassen und hervorzuziehen versteht, welcher das, was er weiß, nicht mit eigensüchtiger Berechnung, daß er länger nothwendig sei, ausgiebt, sondern gern, wenn er nur könnte, alles in Fülle darböte (de benef. VI, 16, 6 f.).

Die Aufgabe der Erziehung ist schwer. Denn einerseits muß den Kindern Zwang angethan und selbst bei reiferem Alter die widerstrebende Neigung in feste Bahn mit fester Hand geleitet werden (de benef. VI, 24); andrerseits ist auch wieder die Eigenthümlichkeit zu schonen und weise Vorsicht anzuwenden, daß wir nicht schlimmern Neigungen Nahrung geben und das Bessere, das wir unterstützen sollten, abstumpfen: es wächst der Geist in Freiheit, unter Druck verkommt er; findet er Anerkennung, so strebt er empor und gewinnt Selbstvertrauen, das freilich auch wieder in Uebermuth und Leidenschaft übergehen kann; er muß also mitten hindurch geleitet werden, bald durch Zügel, bald durch Stachel, ohne Demüthigung, doch auch ohne Verzärtelung und Schmeichelei (de ira II, 21). So gewiß aber eine weichliche und liebkosende Erziehung, die dem Söhnlein alles nachsieht, verderblich wirkt, so bedenklich ist es auch wieder, die jungen Gemüther zu früh in aufregende und anspannende Thätigkeit zu versetzen (de brevit. vitae 6), und widersinnig erscheint es, harte Zuchtmittel da in Anwendung zu bringen, wo natürliche Schwäche oder bloßer Irrthum vorliegt (de clement. I, 16; de ira II, 10 und 26). Unter Umständen ist freilich auch wieder nur durch harte Mittel Heilung zu erreichen (de ira I, 6).

Der wahre Gewinn, welchen der Erzieher von seinem Wirken hat, liegt in der Wirkung: fructus educationis ipsa educatio est (cons. ad Marciam 12). Er mag sich also trösten, daß sein Verdienst im Fortgange der Zeit vergessen wird (de benef. III, 3 und 34); was seine Arbeit werth ist und daß sie etwas mehr verdient als Undank, weiß er ja doch (de benef. III 17; VI, 15).

Indem wir zu Seneca's Ansichten über wissenschaftliche Studien übergehen, brauchen wir nicht besonders wieder darauf hinzuweisen, daß er die höchste Aufgabe derselben in sittliche Bildung setzt (vgl. Martha 70 f.); aber weil er weiß, wie viel sie dazu beitragen könne, eifert er streng gegen die davon ablenkenden Zerstreuungen und Genüsse, ermuntert er zu beharrlichem Fleiße, giebt in mannigfacher Art Belehrungen über die rechte Einrichtung der Studien. Freilich hat er auch schon, und dies in einer Zeit, wo viele sich in gelehrter Ostentation gefielen und kostbare Bibliotheken sammelten (de tranquill. an. 9), über Verfall der Studien zu klagen und in einem seiner Briefe an Lucilius (95), wo er mit der Schärfe Juvenals die sittliche Entartung Roms schildert, lesen wir: cessat omne studium et liberalia professi sine ulla frequentia desertis angulis praesident; in rhetorum ac philosophorum scholis solitudo est: at quam celebres culinae sunt, quanta circum nepotum focos juventus premitur! Uebrigens aber ist er selbst weit davon entfernt, einer kleinlichen und pedantischen Behandlung das Wort zu reden; vielmehr ist er in seinem Urtheil über diese bis zur Einseitigkeit streng, wenn man auch wieder sagen muß, daß die Thätigkeit der damaligen Grammatiker, wie er sie im 88. Briefe schildert, zu solchem Urtheile ein Recht gab (vgl. de brevit. vitae 13). Sehr begründet war auch, was er ep. 106, 12 schrieb: quemadmodum omnium rerum, sic literarum quoque intemperantia laboramus: non vitae, sed scholae discimus. Denn in der That war das naturgemäße Verhältnis zwischen Wissen und Thun längst aufgehoben, wie ja auch das im Unterricht der Rhetoren Behandelte vorzugsweise Sache der Schule blieb und selten Anwendung auf das wirkliche Leben zuließ. Die studia liberalia haben für Seneca nur in so weit Werth, als sie den Geist für die Tugend vorbereiten oder im Streben nach ihr unterstützen, und obwohl er gelten läßt, daß man auch ohne sie zur Tugend kommen könne, mag er doch nicht verkennen, daß sie durch den reichen Bildungsstoff, den sie bieten, für das Tugendstreben von besonderer Wichtigkeit sind. Die formale Bildung ist ihm von secundärer Bedeutung, auf die Sachen, nicht auf die Worte kommt es ihm an, und bei tieferm Verständnis des Zusammenhangs, in welchem der Stil mit der geistigen Eigenthümlichkeit des Schreibenden und mit dem ganzen Charakter des Zeitalters steht (epp. 114 und 115), bringt er darauf, daß man selbst in öffentlicher Rede lieber durch die Sache, von der zu reden ist, sich leiten lasse als lange und ängstlich künstele (de tranquill. an. 1). Aber die recht

verstandenen und benützten Studien stellt er hoch, er bringt sie mit dem öffentlichen Leben, mit allen großen und edlen Aufgaben der Menschen in engsten Zusammenhang (de tranquill. an. 3), er findet in ihnen den besten Trost, die reinste Erquickung (cons. ad Polyb. 8, cons. ad Helv. 17). Und wo er das Studium der Philosophie im Auge hat, da erhebt er sich oft zu enthusiastischer Verherrlichung derselben, wie er auch wieder die jungen Männer lebhaft tadelt, welche die Schule des Philosophen nicht aufsuchen, um zu lernen, sondern um wie im Theater sich zu unterhalten, oder vielleicht ganz eifrig aufzeichnen, was der Philosoph vorträgt, aber nicht um den Inhalt sich kümmern, sondern allein an die Worte sich halten, oder zwar in freudige Erregung für große Wahrheiten sich versetzen lassen, aber doch keinen bleibenden Eindruck aus der Schule mit hinwegnehmen, (ep. 108; vgl. ep. 29 über die Art, wie er dem jungen Marcellinus, der über die Philosophen spottet, beizukommen sucht).

Ueber die einzelnen Gegenstände des Unterrichts würde sich aus Seneca's Schriften gar manches zusammenstellen lassen, wenn es darauf ankäme, nach seinen gelegentlichen Bemerkungen das Unterrichtswesen seiner Zeit zu schildern; so über den Unterricht im Schreiben (ep. 94, 51), über die Gedächtnisübungen (de benef. V, 25), über die elementarischen Stilübungen (ep. 33, 7), über die Lectüre der Dichter, zumal Homers und Virgils (ep. 108).

Aber nicht in solchen Einzelheiten, sondern in dem Geiste, der in allem sich kundgiebt, liegt Seneca's Bedeutung. Es ist der Geist edler Humanität, der den Philosophen, wie fremdartig er uns auch in mancher Beziehung gegenüberstehen möge, doch dem christlichen Gemüthe immer wieder so verwandt erscheinen läßt und wirklich schon früh, während er in den von der alten Bildung bestimmten Kreisen entweder streng getadelt oder gar vergessen wurde, den Lehrern der Kirche werth machte.*) Nächst Cicero und Virgil hat kein anderer Schriftsteller Roms in den nachfolgenden Jahrhunderten und durch das ganze Mittelalter eine so hohe Auctorität gehabt als Seneca. Der dem Heidenthume so schroff entgegentretende Tertullian hat in ihm einen der christlichen Wahrheit sehr nahe gekommenen Weisen erkannt (Seneca saepe noster, de anima 20); mit Bewunderung hat Lactantius von ihm gesprochen (inst. div. V, 9 und 22, vgl. I, 5 und VI, 24). Es lag dann nahe, daß man die Verwandtschaft seiner Lehre mit der christlichen Wahrheit, da man sie aus dem Entwicklungsgange heidnischer Philosophie sich nicht erklären konnte, auf christlichen Einfluß zurückführte, und so bildete sich wohl schon im vierten Jahrhundert die Sage, daß Seneca mit dem Heidenapostel in Berührung getreten, als dieser von Cäsarea nach Rom gekommen war und bald auch „in des Kaisers Hause“ (Phil. 4, 22) Gläubige gefunden hatte. Diese Sage hat dann rasch zur Entstehung jener 14 Briefe geführt, in denen Seneca und Paulus unmittelbar mit einander verkehren, wie dieselben auch wieder dazu gedient haben, die Sage zu befestigen (vgl. Hieronymus de script. eccl. 12 und Augustinus de civit. dei VI, 10 und ep. ad Maced. 14). Seit dem neunten Jahrhundert ist dann die Annahme von einer Bekehrung Seneca's durch Paulus allgemein geworden, was wieder dazu geführt hat, den Schriften des Philosophen ein fast kanonisches Ansehen zu geben. Man benützte sie in den Schulen, man erbaute sich an der Fülle der in ihnen enthaltenen Sentenzen, die Naturales quaestiones aber waren neben dem großen Werke des älteren Plinius durch

*) Nach der Anerkennung, wie sie der ältere Plinius ausspricht (XIV, 4), folgte schon mit Quintilian eine Reaction, die freilich auch wieder Beweis ist für die Geltung, welche Seneca gewonnen hatte. Wie Tacitus zu ihm stand, ist doch nicht fest zu bestimmen; auffallend ist immer, daß im Dialogus de oratoribus Seneca's nicht gedacht wird. Dann kam die Kritik der Alterthümler, Gellius XII, 2; beachtenswerth ist aber dabei, was Johannes von Salisbury in s. Policrat. XIII, 13 als Erklärung Fronto's anführt: Senecam sic universos exterminare errores, ut aurea videatur saecula reformare et Deos ab humano genere exulantes ejus opera revocatos hominibus contracta societate misceri. Sehr bitter Cassius Dio LXI, 4, 12, 20, LXII, 2 und 24.

das ganze Mittelalter die Hauptquelle für naturwissenschaftliche Kenntnis. Daß Seneca's Werke noch in so großer Zahl und in so vielen Handschriften erhalten sind, erklärt sich aus solchem Gebrauch.

Das 16. Jahrhundert hat dann freilich die Sage von Seneca's Verbindung mit Paulus in ihrer Haltlosigkeit erkannt; aber Seneca's Schriften, schon von Erasmus weitern Kreisen zugänglich gemacht (Basel 1515 und 1529, Fol.), behaupteten sich in hohem Ansehen und wurden fleißig gelesen. Neue Ausgaben folgten, z. B. von Muretus (Rom 1585), und als dann Justus Lipsius, dem Seneca's Stoicismus nicht blos Sache wissenschaftlicher Untersuchung, sondern der Ueberzeugung und des Lebens war, durch eine neue Ausgabe (Antwerpen 1605) und sonst durch eifrige Empfehlung die Auctorität des Philosophen befestigt hatte, konnte es scheinen, daß die Wirksamkeit desselben in den folgenden Jahrhunderten keine Verminderung erfahren könne. Und wirklich haben zumal die Franzosen, denen auch seine oratorische Diction zusagte, seit dem Zeitalter der Renaissance an ihm sich erfreut. Wie der strenge Calvin seine literarische Thätigkeit mit einer Ausgabe der Schrift de clementia (Orleans 1532) begann, so hat der feine Weltmann Michel de Montaigne anerkennend ihn neben Plutarch gestellt und gegen Angriffe hugenottischer Pamphletisten in Schutz genommen (Essais l. II., c. 10 und 32). Auch im 17. Jahrhundert blieb Seneca bei den Franzosen vielen werth. Wenn Rapin und Menage ihn seines Stiles halber getadelt haben (Amiel 334 f), so ist Corneille zu seinem Cinna durch die Schrift de clementia angeregt worden, Racine aber hat besonders aus den Seneca-Tragödien geschöpft. Bei Bossuet fehlt es nicht an herben Urtheilen über Seneca; aber er trifft oft genug in denselben Gedanken mit ihm zusammen (Martha 82 f., vgl. 59, 60, 78, 79). Was Malebranche (De la recherche de la vérité P. I. l. II. c. 4) gegen den Philosophen ausgesprochen hat, was gelegentlich auch von den in Formalismus befangenen Jesuiten wider ihn geltend gemacht worden ist, das hat in der ausdauernden Anerkennung weiter Kreise ein Gegengewicht gefunden. Die französischen Philosophen des 18. Jahrhunderts, z. Th. aus den Schulen der Jesuiten hervorgegangen, konnten Anstoß nehmen am Stile Seneca's, aber sie fühlten sich von seinen Gedanken mächtig angezogen, auch wenn sie diese sich nicht aneignen mochten, und Diderot war enthusiastischer Bewunderer des Weisen, den er in seinem Essai sur la vie et les écrits de S. andern zu gleicher Bewunderung empfahl *). Die harte Kritik, welche La Harpe gegen Seneca gerichtet hat, kam erst aus seiner Abneigung gegen Diderot (Martha 51 Amiel 336 f.). In neuerer Zeit hat sich bei den Franzosen die Bewunderung für Seneca fast noch gesteigert. De Maistre, Villemain, du Rozoir haben seiner Moral die wärmsten Lobsprüche gespendet, und nachdem Schöll (Hist. de la littérature rom. II, 499), Troplong (De l'influence du christianisme sur le droit civil des Romains 76 f.), Schmidt (Essai historique 366 ff.), Champagny (Les Césars IV, 36 f.) mehr oder weniger entschieden den Einfluß des Apostels Paulus auf Seneca wieder anerkannt, hat Fleury in einem besondern Werke (St. Paul et Sénèque, Paris 1853, 2 Bde.) einen völlig überzeugenden Beweis dafür durch umständliche Behandlung der hier in Frage kommenden Momente zu führen gesucht, wogegen freilich Aubertin in s. Etude critique sur les rapports supposés entre Sénèque et St. Paul (P. 1857) sehr nachdrücklich sich erklärt hat, wie auch schon vorher Denis in der Histoire des idées morales dans l'antiquité II, 80 ff. (vgl. I, 311 f.) der von seinen Landsleuten so gern zugelassenen Annahme entgegen getreten war.

Aber auch in Deutschland hat Seneca während des 16. und 17. Jahrhunderts fortwährend zahlreiche Verehrer gehabt, und nur eines kann auffallen, daß die Gelehrten-

*) Diderot sagt z. B. Les ouvrages de ce philosophe peuvent être regardés comme le cours de morale le plus complet, le plus capable de rendre les hommes bons, humains, de leur inspirer l'amour de l'ordre et de la vertu, la constance dans l'adversité, le mépris de la douleur et de la vie —. Er gesteht, daß, wenn Seneca's Werke ihm früher bekannt geworden wären, er den bedeutendsten Einfluß auf seine Bildung durch sie würde erfahren haben.

schulen, welche damals die Auswahl der Lectüre gern nach moralischen Gesichtspunkten trafen, von seinen Schriften wenig oder keinen Gebrauch gemacht haben. Im vorigen Jahrhundert jedoch änderte sich allmählich die Auffassung: die Philosophen sahen in ihm einen unwissenschaftlichen Eklektiker, die Humanisten nahmen Anstoß an seinem Stil, und nach und nach kam es auch zu scharfen Urtheilen über seinen Charakter und sein politisches Leben.*) Da ist es kein Wunder, daß die Theilnahme für Seneca überhaupt abnahm und weder die verdienstliche Ausgabe seiner Werke von Ruhkopf, noch die Biographie von Klotzsch die Herzen ihm wieder gewann. Aber in den letzten Jahrzehnten hat sich die Sache verändert. Während noch 1839 Gerlach in einem bei der Philologenversammlung zu Mannheim gehaltenen Vortrage ein sehr ungünstiges Urtheil über Seneca fällte, kehrte man allmählich zu freundlicher Anerkennung zurück, und nach dem, was Böhm, Holzherr, Volkmann (dieser in der Pädag. Revue 1857, Nro. 9) zu wahrer Würdigung Seneca's beigetragen haben, dürfte eine Vernachläßigung seiner Schriften nicht mehr möglich sein, wenn auch über seinen Charakter und sein Wirken keine Ausgleichung der Ansichten herbeizuführen wäre.**) Zugleich hat ja auch durch die Ausgaben seiner Schriften von Fickert und Haase das Studium derselben ein völlig gesichertes Fundament und die willkommensten Erleichterungen erhalten. Die Frage über das Verhältnis Seneca's zum Christenthum dürfte bei uns durch Baur erledigt sein. Vgl. Reuß in Herzogs Encyklop. XIV, 273 ff.

Ob Seneca's Schriften beim Gymnasialunterricht eine Stelle erhalten sollen, darüber hat Böhmer in seiner Abhandlung De latinitate L. Annaei Senecae (Programm des Gymn. zu Oels 1840) ein beachtenswerthes Votum abgegeben; in gleicher Richtung sind ihm Böhm, Holzherr und Volkmann gefolgt. Es ist hierbei geltend gemacht worden, daß ein Schriftsteller, der als Sittenlehrer so hoch und dem Christenthum so nahe stehe, übrigens aber so vieles gerade für die Jugend geschrieben zu haben scheine, für die Schüler ganz besonders geeignet sei, die ja auch durch die Lebendigkeit und Anschaulichkeit seiner Darstellung, durch die zum Herzen dringende Kraft seiner Paränesen, durch die Mannichfaltigkeit bedeutsamer Gegenstände, welche er behandle, Theilnahme für ihn gewinnen müße. Vor allem hat man seine Briefe an Lucilius empfohlen. Denn diese „enthalten nicht bloß einen Schatz der herrlichsten Lehren und Ansichten, die meist unmittelbar aus dem Leben geschöpft sind, und athmen einen kräftigen, nach dem Höchsten ringenden Geist, sondern sie sind auch durch die Absicht, welche S. bei ihrer Abfassung hatte, und durch die Wahl der darin behandelten Materien eine für die Jugend höchst geeignete und fruchtbare Lectüre, sie sind ein Vermächtnis aus der Zeit seiner vollen geistigen Reife und Läuterung, worin fast alle Fragen besprochen sind, die sich auf wissenschaftliche und sittliche Bildung beziehen“ (Holzherr 1, 21). Die Bedenken, die aus Seneca's Sprache und Stil gegen die Benützung seiner Schriften im Unterrichte sich ableiten lassen, hat man ebenfalls nicht ohne Glück zu beseitigen versucht. Die Entscheidung der Frage ist aber doch nicht so einfach. Im Kreise der lateinischen Schriftsteller, welche in den obersten Classen des Gymnasiums gelesen werden können, scheint freilich für Seneca nach Cicero eben so gut ein Platz zu sein, wie für Tacitus nach Livius, und keinem Zweifel unterliegt es, daß eine Auswahl aus Seneca's Briefen gereifteren Schülern ungleich anziehender sein würde als Cicero's Bücher von den Pflich-

*) Hierzu trug nicht wenig die fast leidenschaftliche Beurtheilung bei, welche S. durch den Niederländer Peter Hofstede in einer gegen Marmontels Belisar gerichteten und alsbald auch in's Deutsche übersetzten Schrift erfuhr. S. des Herrn Marmontels herausgegebener Belisar beurtheilt und die Laster der berühmtesten Heiden angezeigt *c* von dem Herrn P. Hofst., Prediger zu Rotterdam. Leipzig 1769. S. 238 ff. Gegen den Eiferer hat wohl Sokrates (in Eberhard), nicht aber Seneca einen Vertheidiger gefunden.

**) Ein sehr strenges Urtheil über den Erzieher Seneca aus neuester Zeit enthält die Abhandlung von Hermann Schiller: Die stoische Opposition unter Nero (Pr. von Werlheim 1867) 25 ff.

ten oder selbst die tusculanischen Disputationen; aber so lange es feststeht, daß Cicero als Meister in Behandlung der Sprache und als Muster für besonnene Nachbildung, wie als Vertreter eines durch die bedeutsamsten Wandlungen bezeichneten Zeitalters unter den lateinischen Prosaikern, welche der höhere Gymnasialunterricht behandeln kann, eine bevorzugte Stellung behaupten muß, so lange wird für Seneca ein sicherer Platz sich nur schwer ermitteln laßen. Erst wenn es einmal mit uns dahin käme, daß die Auswahl des zu Lesenden nach weiten culturgeschichtlichen Gesichtspuncten bestimmt und das Verhältnis der antiken und der christlichen Bildung durch die Classikerlectüre der Jugend deutlich zu machen als eine Hauptaufgabe angesehen würde, dürfte für Seneca die rechte Stelle im Gymnasialunterrichte sich finden, ja er würde dann nach seinem eigenthümlichen Verhältnis zum Christenthum die höchste Bedeutung gewinnen. So lange aber der Gymnasialunterricht seine Aufgaben mit pädagogischer Enthaltsamkeit begrenzt, wird wohl nur ausnahmsweise im öffentlichen Unterricht und auch bei der Privatlectüre nur nebenbei Seneca Gegenstand des Studiums werden können (vgl. Arnold, F. A. Wolf II. 163 und 170). Ob dabei nicht immer noch die Ueberfülle von Geist und Witz, die Seneca vor seinen Lesern entfaltet, das Blendende seiner Diction, das Aphoristische in seiner Gedankenentwicklung Vorsicht in der Behandlung empfehlen möchte, wollen wir hier unentschieden laßen; aber allerdings darf man auch wieder sagen, daß an Seneca Cicero's Eigenthümlichkeit im Denken und Schreiben den Schülern recht gut zum Bewußtsein gebracht werden könnte, wie derselbe zugleich als Vertreter der Kaiserperiode eine anziehende Ergänzung zu Tacitus bilden würde. Doch auch in beschränktee Weise wird er von den Gymnasien erst dann benützt werden können, wenn wir das für diese Brauchbare in besondern Ausgaben mit den nöthigen Erläuterungen oder doch mit zweckmäßigen Einleitungen besitzen werden. **H. Kämmel.**

Sentimentalität s. Empfindsamkeit.

Separatismus s. Frömmigkeit.

Servile und liberale Erziehung. Obgleich beide Ausdrücke geläufig sind, so bedürfen sie doch einer genauen Erklärung. Waitz sagt (Allg. Päd. S. 149): die eine, die servile, charakterisirt sich durch zu strenge, die andere, die liberale, durch zu laxe Zucht. Und doch wird man die jesuitische Erziehungsweise leicht als eine servile bezeichnen können, obgleich die Handhabung der äußern Disciplin (s. Art. Jesuitenschulen, 782) bei denselben keineswegs übertrieben streng ist, im Gegentheil manchmal über allzu große Laxheit derselben geklagt wird. Andrerseits wird die englische Erziehung von Wiese u. a. mit Recht als eine liberale bezeichnet, obgleich der Gehorsam gegen die gesetzlichen Bestimmungen bekanntlich mit aller Strenge aufrecht erhalten wird. Man dürfte für die Feststellung der Begriffe am leichtesten zum Ziele gelangen, wenn man sich an den Wortlaut selbst hielte. Danach wäre servile Erziehung diejenige, in welcher der Zögling als ein servus, Sklave, und liberale Erziehung diejenige, in welcher er als ein liber, Freier behandelt wird. Man erkennt bald, daß sich hieraus die Einseitigkeit beider Erziehungsweisen ergiebt. Denn kann der Zögling auch im Anfang noch als ein Sklave seiner Sinnlichkeit angesehen werden, so soll er doch allmählich zur Freiheit erzogen werden; weil er aber eben noch kein Freier ist, sondern sein Wille erst frei von der Herrschaft seiner sinnlichen Natur werden soll, so ist es verkehrt, wenn man ihn schon während der Erziehung als einen Freien ansieht, wenn die liberale Erziehung vielfach Knaben wie Männer behandelt. Jedenfalls soll aber der Zögling nicht zu einem Sklaven, sondern zu einem freien Menschen erzogen werden, und insofern wird die servile Erziehung, die ihn nur als servus betrachtet und daher auf dem Standpunct eines solchen erhält oder absichtlich zu einem Sklaven erzieht, der also nicht um seiner selbst willen, sondern für einen außer ihm liegenden Zweck, dem er sich dienstbar erweisen soll, erzogen wird, als eine schlechthin verwerfliche Erziehung anzusehen sein, während die liberale Erziehung, wenn sie aus der irrigen Auffassung, den Zögling selbst schon als Freien

anzusehen, heraustretend denselben zur Freiheit erzieht, dem höchsten Zwecke der Erziehung dient. — Für die folgende Erörterung müßen wir nun aber die liberale Erziehung in ihrer Einseitigkeit der servilen gegenüberstellen, um daraus die wahrhaft liberale Erziehung, welche für die Freiheit erzieht, zu ermitteln. — Als Beispiel einer servilen Erziehung kann man die klösterliche Erziehung, die Jesuitenschulen ansehen; die liberale Erziehung in ihrer Einseitigkeit repräsentiren die Principien eines Rousseau und der Philanthropen des vorigen Jahrhunderts. In mancher Beziehung können auch die rigoristische Erziehung Sparta's, welche den Zögling nur für den Staat, also für einen außer ihm liegenden Zweck erzog, und die liberale Athens, welche auf freie Entwicklung ausgieng, als Beispiele beider Principien angesehen werden.

Vielfache Eigenthümlichkeiten dieser Erziehungsweisen erklären sich auch dadurch, daß sich in ihnen oft die beiden Auffassungen über den Werth der Erziehung gegenüberstehen welche von Jean Paul in seiner Levana durch die beiden Schulreden gegen und für den Einfluß der Erziehung so meisterhaft geschildert sind. Die servile Erziehung, indem sie von ihrer Allmacht überzeugt ist, behandelt den Zögling mit unumschränkter Herrschaft; einen wesentlich geringeren Werth legt die liberale auf den Einfluß, der durch die Erziehung direct auf den Zögling ausgeübt werden kann, und so überläßt sie ihn in vieler Beziehung sich selbst.

Faßt man zunächst das Ziel ins Auge, welches beide Principien verfolgen, so ergibt sich aus der Erklärung der servilen Erziehung, daß der Zögling als Sklave, sei es des Erziehers selbst, oder des durch den Erzieher repräsentirten Princips, heiße es nun der geistliche Orden, oder der Staat, oder die Kirche, oder wie immer, betrachtet und diesem dienstbar gemacht werden soll. Indem dieser Zweck außerhalb der Person des Zöglings liegt, so muß als das Ziel der Erziehung die unbedingte Unterwerfung des Zöglings unter den Erzieher, der blinde sklavische Gehorsam gelten, ein Gehorsam, in welchem der Zögling entweder allen eigenen Willen aufgegeben hat, oder denselben wenigstens nicht zur Geltung zu bringen wagt. Und zwar gilt eben dieser Gehorsam nicht als Mittel, sondern als Ziel der Erziehung, um den Zögling zu einem gefügigen Werkzeug für einen höheren Zweck zu machen. Darum müßen alle andern Bande gelöst sein, der Einfluß des Hauses, der Familie muß möglichst aufgehoben werden. Man vergleiche, wie die Knaben in Sparta dem Boden der Familie entzogen wurden, wie die Schultyrannen aller Zeiten den Einfluß der Familie zu beseitigen bemüht gewesen sind, wie die Jesuiten die Familienbande zu lösen suchten, ja wie diese letzteren auch Privatfreundschaften unter den Zöglingen selbst zu verhindern wußten, um sich die unbedingte Herrschaft über dieselben zu sichern. — Das Ziel der liberalen Erziehung ist dagegen unbehinderte Entwicklung der Individualität, vor allen Dingen aber eine Selbständigkeit des Charakters, Unbeugsamkeit durch äußere Widerwärtigkeiten, welche freilich leicht in Trotz und rücksichtslosen Widerstand gegen jede Auctorität ausartet, wenn nur der eigenen Ueberzeugung Folge geleistet wird, und in eine moralische Abhärtung, welche gleichgültig gegen Strafe und Unglück ist. So antwortet der Vater Friedrich Klopstocks seinem Sohne, der ihm schreibt, daß ihm wegen eines in blutigen Kampf ausgebrochenen Rangstreites zwischen den Primanern und Secundanern die Verweisung von Pforte angedroht sei: „der Handel läuft mir zwar etwas in die Quere; es ist mir aber lieb, daß du dich so tapfer gehalten hast. Komm, in Gottes Namen!" — Die wahre Erziehung zwischen beiden Extremen wird aber Selbständigkeit des Charakters mit Unterordnung unter das höhere Gesetz erzielen, „jene Theonomie, welche zugleich die wahre sittliche Autonomie ist" (Wagenmann), jene Freiheit des Willens von der Herrschaft der sinnlichen Begierde, welche in den hohen Ordnungen des Lebens nicht lästige Fesseln erkennt, sondern heilsame Veranstaltungen, das Ganze zusammenzuhalten und die Zwecke desselben zu fördern; sie wird überhaupt darauf ausgehen, den Zögling seiner Individualität gemäß so auszubilden, daß das Göttliche in ihm eine Gestalt gewinne. (Spilleke, dargestellt v. Wiese. 154.)



Die nächste Frage richtet sich auf die Mittel, durch welche die beiden Erziehungsweisen ihre Ziele zu erreichen streben. Die Einseitigkeit beider zeigt sich nun im allgemeinen darin, daß von den zwei Hauptmitteln der Erziehung, welche von Waitz als Zucht und Regierung bezeichnet werden, die servile Erziehung die Zucht, die liberale die Regierung vorzugsweise betont. Bei der servilen, in welcher der Zögling als Mittel dient, erscheint der Erzieher als der absolute Herr und wird daher nur insoweit seine Herrschaft über denselben beschränken, als es der Zweck verlangt, den er an dem Sklaven oder durch den Sklaven erreichen will. Das nächstliegende Mittel, welches nun der Herr dem Sklaven gegenüber anwendet, um Gehorsam zu erzielen, ist die Strenge, der auch die Anwendung der Gewalt kein äußerster Nothbehelf, sondern alltägliches regelmäßiges Mittel ist. Solche Strenge schildert Luther, wenn er sagt: „wie vor dieser Zeit die Schulmeister gewesen sind, da die Schulen rechte Kerker und Höllen, die Schulmeister aber Tyrannen und Stockmeister waren; denn da wurden die Kinder ohne Maßen und ohne alles Aufhören gestäupt“ (VIII. 2339*), und Raumer sagt aus seiner Jugend (Karl v. Raumers Leben. S. 6): „Die Zucht des Hofmeisters war schrecklich. Um die geringste Kleinigkeit schlug er uns, raufte uns die Haare und sperrte uns stundenlang ein, gab uns aber hiebei kein Buch oder sonst Arbeit, um uns durch Langeweile zu quälen.“ Das Regiment des Stockes gilt dann so als Regel, daß der Landmann, der seine Felle tragend nach einem Rothgerber fragt, von einem Spaßvogel nicht unpassend zu Herders Lehrer Grimm geschickt wird. So wird der Bakel das nothwendige Attribut des Schulmeisters. Aber nicht weniger, als durch den Stock, kann in unserer humaneren Zeit die Tyrannei des Lehrers durch übermäßiges Häufen von Strafarbeiten, durch ausgedehntes Entziehen der freien Bewegung ausgeübt werden. — Um den unbedingten Gehorsam theils zu prüfen, theils zu üben, bereitet die servile Erziehung demselben außer den natürlichen auch wohl noch besondere Hindernisse. Dadurch nimmt dann das Verhalten des Erziehers den Charakter vollständiger Willkür an; nicht selten geht es aus seiner Liebe zur Bequemlichkeit, viel häufiger aber, wenn nicht geradezu aus Härte und Grausamkeit, aus seiner Freude an der Macht über den Zögling hervor, eine Freude, die um so größer ist, als ihm im socialen Leben eine einflußreiche Stellung versagt zu sein pflegt. So hielt jener Grimm mit argwöhnischer Strenge darauf, daß ihm selbst jede äußere Ehrerbietung gezollt würde.

Ein andres Mittel der servilen Erziehung ist die mönchische Zurückgezogenheit. Luther sagt davon (III. 2347.): „Salomon ist ein rechter königlicher Schulmeister. Er verbeut der Jugend nicht, bei denen Leuten zu sein, oder fröhlich zu sein, wie die Mönche ihren Schülern; denn da werden eitel Hölzer und Klötze daraus, wie denn auch aller Mönche Mutter, Anselmus, gesagt hat: Ein junger Mensch, so eingespannet und von Leuten abgezogen, sei gleich wie einen feinen jungen Baum, der Frucht tragen könnte, in einen engen Topf pflanzen. Denn also haben die Mönche ihre Jugend gefangen, wie man Vögel in die Bauer setzet, daß sie die Leute nicht sehen, noch hören mußten, mit niemand reden durften. Es ist aber der Jugend gefährlich, also allein zu sein, also gar von Leuten abgesondert zu sein.“ — So bezeichnet auch Wiese (Deutsche Briefe S. 199) die vielfache Absonderung der Zöglinge von einander als eine bei den Jesuiten stattfindende disciplinarische Maßregel. Die Internen kommen mit den Externen nur während des Unterrichts zusammen und sind auch da getrennt; die Kleinen sind streng von den Größeren gesondert, haben verschiedene Plätze und Säle zum Spielen, verschiedene Eingänge u. s. w. — Ihr Ziel sucht die servile Erziehung ferner durch die ausgedehnteste Behütung und Beaufsichtigung zu erreichen; ein milderes Mittel, welches sich aber nicht minder wirksam erweist. Denn sie erlangt dadurch dasselbe, wie

*) Die Citate sind aus Gedikes Schulschrift: „Luthers Pädagogik oder Gedanken über Erziehung und Schulwesen aus Luthers Schriften gesammelt“ entnommen und beziehen sich auf die Walchische Ausgabe.

jene tyrannische Strenge, nemlich absolute Fügsamkeit, indem sie im allgemeinen jede bewußte Ausschreitung unmöglich macht, jede unbewußte im Entstehen zu inhibiren weiß, so daß die Befolgung der Gesetze gesichert ist, freilich ebenfalls nicht durch einen innerlichen, freiwilligen, sondern durch einen äußerlichen, künstlich erzielten Gehorsam. Dagegen ist dadurch eine große Sparsamkeit in der Anwendung der Strafen ermöglicht, und Wiese berichtet von den unter ähnlicher Leitung durch geistliche Orden eingerichteten belgischen Schulen aus dem Reglement derselben: les arrêts, le cachot, la férule et toute autre punition de ce genre en demeurent à jamais bannis (Wiese B. 201.). — Man weiß aber, daß diese Beaufsichtigung auf den Jesuitenschulen nicht bloß durch den Erzieher, sondern, was dieses System noch viel verderblicher macht, durch die Zöglinge selbst ausgeführt wird, indem diese veranlaßt werden, die Spione ihrer Genossen abzugeben und dieselben zu denunciren. So wird mit Geschick zur Erreichung des Zieles, nämlich eines unbedingten Gehorsams, auf die Schwäche der menschlichen Natur speculirt, welche so bereit ist, den Splitter in des Bruders Augen zu sehen und sich mit pharisäischer Genugthuung über den Nächsten zu erheben oder sich an seiner Strafe schadenfroh zu ergötzen; den Zöglingen selbst aber werden die Sklavenketten der steten Beaufsichtigung hiedurch auf eine höchst unsittliche Weise angenehmer gemacht.

Nicht wohl dürfen wir als Mittel, dessen sich die servile Erziehung bediene, das Princip der Aemulation anführen, da es kaum mit geringerer Macht in den nach liberalen Grundsätzen eingerichteten Erziehungsanstalten, z. B. denen in England und denen der Philanthropen des vorigen Jahrhunderts ausgebeutet worden ist. Dennoch wird, insoweit hierbei das unsittliche Motiv des Ehrgeizes zur Erzielung des Erziehungszweckes verwendet wird, gesagt werden müßen, daß auch darin unleugbar etwas serviles liege. Auch das Verfahren, alles unter bestimmte Regeln zu bringen, so oft es auch mit der servilen Erziehung Hand in Hand geht, wird nicht wohl als ein derselben eigenthümliches Mittel anzusehen sein, da es vielmehr als Zeichen des Pedantismus betrachtet werden muß.

Wie verwerflich nun auch die Ausdehnung ist, in welcher die servile Erziehung die Mittel der Zucht fast ausschließlich zur Anwendung bringt, man kann nicht leugnen, sie sind überaus wirksam zur Erreichung des beabsichtigten Zweckes. Man weiß, wie sehr es den Repräsentanten dieser Erziehungsmethode gelungen ist, das Ziel, welches sie sich in der Erziehung gesteckt, zu erreichen. Mit Recht können sie auf ihr eigenes Beispiel hinweisen, wenn sie die Macht der Erziehung rühmen.

Nicht das Gleiche kann von den Mitteln gesagt werden, deren sich die liberale Erziehung zu bedienen pflegt. Es ist oben gesagt, daß sie vorzugsweise die Macht anwende, welche auf das Gemüth und die Ueberzeugung wirkend von Waitz als Regierung bezeichnet wird; aber überhaupt weniger von der unmittelbaren Wirkung der Regierung überzeugt, ist sie weit sparsamer in der Anwendung directer Mittel. Der Respect, den der Erzieher, wie in England, mit Recht vor der persönlichen Berechtigung auch schon des Knaben haben soll, er artet hier leicht in ein allzu ausgedehntes Vertrauen auf die gute Natur des Menschen aus, die sich selbst zurecht finden werde; und so geht der liberale Erzieher vorzugsweise darauf aus, dem Zögling Gelegenheit zu geben, seine Kräfte frei zu entfalten und sie im Leben selbst sich entwickeln zu lassen. Der Strenge der servilen Erziehung, der Masse der einzelnen Vorschriften, mit denen sie den Zögling überhäuft, steht das Gewährenlassen der liberalen gegenüber. Die Ordnung, welche der liberale Erzieher verlangt, die Gesetze, welche er aufstellt, dienen vorzugsweise um den Zögling vor den gröbsten Gefahren und seine Umgebung gegen Ausschreitungen desselben zu schützen; aber auch auf ihre Befolgung wird nicht mit sonderlicher Consequenz und Strenge gehalten, so daß jede Entschuldigung der Uebertretung, sobald sie namentlich auf Muth, Kraft und Geschicklichkeit hinweist, bereitwillig entgegengenommen wird. Dem jungen Klopstock, der sich trotz des Verbotes der Mutter gebadet hat und dann die glatten Haare durch die Lüge, er habe Pomade gebraucht, rechtfertigt, sagt der

Vater, nachdem der Knabe offen die Wahrheit gestanden und eine ernste Strafe erwartet: „ertrinke nur nicht.“ Es geschieht auf diesem Standpuncte leicht, „daß man den wirklichen Eigensinn begünstigt, in der Hoffnung, daß sich der eigentliche Wille schon auf die rechte Weise entwickeln werde“ (Schleiermacher). Von Thomas Fowell Buxton heißt es: die Mutter gewährt wenig Nachsicht, aber viel Freiheit, dem ältesten Sohne war fast erlaubt, den unumschränkten Herrn im Hause zu spielen, und wenn man die Mutter darauf aufmerksam machte, pflegte sie zu sagen: „thut nichts, er ist zwar jetzt eigensinnig, aber ihr werdet sehen, zuletzt wird sich die Sache schon machen“ (Sir Thomas Fowell Buxton v. Tresckow. S. 2).

Mit diesem Gewährenlassen verbindet sich das freie, unbeaufsichtigte Sichselbstüberlassen, welches der allseitigen Behütung und Beaufsichtigung gegenübersteht. Selbständigkeit soll gewonnen, der Charakter im Kampfe mit dem Leben gebildet werden, der Zögling soll durch eigenen Schaden klug werden. Die Erziehung im elterlichen Hause Klopstocks zeigte nichts von ängstlicher Ueberwachung, übertriebener Zärtlichkeit, einschnürendem Zwange und pedantischer Abrichtung. Der Vater ließ den Knaben Freiheit genug, plagte sie nicht mit vielem Unterricht und Gedächtniskram, sondern schärfte lieber die Organe ihres Geistes, hielt viel von der Uebung und Kräftigung des Körpers und gestattete ihrer Seele ungehemmten Flügelschlag. Ebenso ist in England die Freiheit, welche man den Zöglingen innerhalb bestimmter Grenzen lassen zu dürfen meint, sehr groß. Von einer strengen und gleichmäßigen Aufsicht ist gar nicht die Rede; weder ist immer beim Essen ein Lehrer als Aufseher zugegen, noch schläft einer in demselben Raume mit den Zöglingen oder ist in ihren Erholungsstunden zur Aufsicht in der Nähe. Dies würden die jungen Leute als einen unerträglichen Eingriff in ihre Rechte ansehen (Wiese Br. 22).

Statt der mönchischen Zurückgezogenheit sieht es der liberale Erzieher gern, daß sein Zögling sich in der Natur und unter Menschen versuche; er reizt ihn zu körperlichen Uebungen, daß er die Gefahr kennen und ihr auszuweichen oder schnell entschlossen sich ihr entgegenzustellen und sie muthvoll zu besiegen lerne. So wird der Zögling auch nicht ängstlich von der Theilnahme an den Vergnügungen des geselligen Lebens zurückgehalten; aber schlimm ist es, wenn er oft vorzeitig und muthwillig in dieselben hineingezogen wird. Während Luther, wie oben gezeigt, gegen mönchische Zurückgezogenheit eifert, spricht er sich doch ebenso entschieden gegen das andre Extrem aus. „So sollte man allen Fleiß ankehren, daß man die jungen Knaben und Mädchen wohl bewahrete, daß sie nicht schändlich Ding sehen noch hören; denn sie haben ohnedem viel Brunst im Geblüte.“ Und vorher: „das zarte und unerfahrene Alter wird gar leichtlich mit falschen Reden befleckt; und was noch ärger ist, es behält gar lange solch unflätige Worte; gleich als wenn ein Fleck kommt in ein reines Tuch, der sitzet viel fester drein, denn so er in ein grob und rauh Tuch gekommen wäre“ (III. 1925). Und was hier von den Worten gesagt ist, das gilt allgemein. Führt man die Jugend in das gesellige Leben, wie es sich oft gestaltet, frühzeitig ein, so wird sie nicht bloß Worte hören, sondern auch Handlungen sehen, die, weil sie nicht der allgemeinen Verachtung anheimfallen, sondern durch die conventionelle Sitte oft mehr als geduldet werden, das Gewissen der Jugend und ihre Begriffe von Recht und Unrecht verwirren, dagegen ihre sinnlichen Triebe erregen müßen. Darum gedeiht die Erziehung leicht in einfachen bürgerlichen Verhältnissen, in denen weder ein Trennen der Kinder von der Familie, noch eine frühe Theilnahme an den Genüssen des geselligen Lebens stattzufinden braucht.

Diese Principien, welche die liberale Erziehung verfolgt, mußten angegeben werden, obgleich sie nicht wohl directe Mittel der Erziehung seitens des Erziehers selbst genannt werden können. Diese tritt hierbei mehr in den Hintergrund, von der Ferne beobachtend, und schreitet nur im Nothfalle helfend, schützend ein. Der Erfolg würde aber mehr als zweifelhaft sein, wenn sich nicht jene directe von Waitz als Regierung bezeichnete Einwirkung des Erziehers hinzugesellte. Diese ist theils negativer, theils positiver Art. In

erster Beziehung sucht sie schädliche Erfahrungen zu entfernen; während sie also den Zögling ins Leben hineinführt, behütet sie doch den Schwachen vor der Bekanntschaft mit dem Schlechten, warnt den Stärkeren vor dem Verderblichen, misbilligt das Unrechte. Sie wirkt aber auch positiv, indem sie „wichtige Erfahrungen herbeiführt und dieselben zum Verständnis zu bringen sucht" (Waitz. 156). — So ist sie bemüht, auf das Gemüth durch Ermahnung, auf die Ueberzeugung durch Belehrung zu wirken. Als es sich um die Aufnahme des 15jährigen Klopstock in Schulpforte handelte, stellte der Vater demselben, der bisher sich eben nicht sehr für die Schule angestrengt hatte, vor, daß die Zeit seines Bleibens auf der neuen Anstalt davon abhängen würde, wie gut er im Examen bestehen würde, worauf dann der Knabe über die alten Sprachen herfiel und oft auf dem Oberboden in der brennenden Sonnenhitze umhergieng und im Schweiße des Angesichts lernte. — Als eine der wichtigsten und auch wirksamsten Erfahrungen, die vom Erzieher dem Zögling vorgeführt werden, ist aber das Beispiel des Erziehers selbst anzusehen; denn der Eindruck seiner Persönlichkeit muß mit Recht als die wesentlichste Bürgschaft für den Erfolg der pädagogischen Wirksamkeit bezeichnet werden (Schleiermacher). Kinder sind wahre Affen, sagt Claudius, und fügt etwas übertrieben hinzu: es ist gewiß die einzige Regel einer guten Erziehung, die gelingen soll, den Kindern Gutes vormachen. (Herbst. Matth. Claudius 273.) Tritt also auch in der That der Erzieher scheinbar bei der liberalen Erziehung mehr zurück,. so ist doch sichtbar, daß der Erfolg derselben viel mehr, als der der servilen von seiner Persönlichkeit abhängt, weil von der mechanisch wirkenden Zucht und den directen Mitteln derselben weniger Gebrauch gemacht wird. Darum ist aber auch der Erfolg der liberalen Erziehung viel mehr von dem Zusammenwirken günstiger Umstände abhängig, als der der servilen. Andrerseits wird diese Gunst der Verhältnisse bei der servilen Erziehung sich nur selten wirksam zeigen können, weil die Zucht in aller Einseitigkeit angewendet, wie oben gezeigt worden, anderweitige Einflüße nach Möglichkeit abzuwehren bemüht ist, während die liberale denselben bereitwillig den Zutritt gestattet. Die Erfolge einer servilen Erziehung werden daher sicherer und gleichmäßiger sein, aber sie werden gewöhnlich eine Einseitigkeit zeigen, die nicht bloß tadelnswerth, sondern geradezu sittlich verwerflich ist. Dagegen wird es nicht Wunder nehmen, daß vielfach die ausgezeichnetsten Männer eine liberale Erziehung genossen haben, wobei wir freilich voraussetzen dürfen, daß einmal die in ihnen vorhandenen Anlagen des Geistes und Charakters günstiger Art gewesen sind, andrerseits eben jene anderweitigen Einflüße in glücklicher Weise zusammengewirkt haben, so daß jene das geworden sind, was wir an ihnen bewundern. Daneben wird die Zahl derer nicht genannt, die bei dem Mangel an einer kräftigen Zucht entweder zu Grunde gegangen sind oder sich doch nicht zu dem entwickelt haben, was aus ihnen hätte gebildet werden können.

Daher ist es nothwendig, kurz anzugeben, wie die Erziehung verfahren müßte, um unter Vermeidung jener einseitigen Principien das Ziel einer wahrhaft liberalen Erziehung, welche den Zögling zur sittlichen Freiheit erzieht, zu erreichen, ohne es vorzugsweise von dem zufälligen Zusammentreffen günstiger Umstände abhängig zu machen. Zunächst ist es wichtig, daß der Erzieher die richtige Stellung dem Zögling gegenüber einnehme. Dazu wird er allerdings seine Auctorität als eine feste, für den Zögling unantastbare hinstellen müßen; der Zweck des dadurch bedingten Gehorsams wird aber nirgend anders, als in dem Zögling selbst zu suchen sein, dessen Heil dadurch gefördert werden soll, so daß der Erzieher seine Auctorität nur geltend macht im Interesse des Zöglings und in Rücksicht auf dessen Individualität. So wäre das prius der Zögling, dessen Bildung Selbstzweck ist und dessen Eigenthümlichkeit daher den Maßstab für die Erziehung geben muß. Bei einer großen Anzahl von Zöglingen wird sich allerdings das Verhältnis dahin umkehren, daß als das prius in der Seele des Erziehers ein Erziehungsideal wohnt, welches er in jedem einzelnen seiner Zöglinge in der seiner Individualität angemessenen Weise zur Verwirklichung zu bringen bestrebt ist. Dies darf

dann aber kein anderes sein, als welches Spilleke in den oben schon citirten Worten ausspricht: „Die Aufgabe bei aller Erziehung und allem Unterrichte ist die, daß Gott in dem Menschen eine Gestalt gewinne." Die Auctorität des Erziehers (s. d. Art. Auctorität), welche bei der servilen Erziehung die bedeutendste Rolle spielt, deren Einfluß dagegen bei der einseitig liberalen Erziehung leicht zurücktritt und geschwächt wird, ist also ganz nothwendig, ja sie muß nöthigenfalls durch Strenge und Gewalt aufrecht erhalten werden. Aber durch sie soll „kein dunkles und fremdes Element in das Gemüth des Zöglings kommen, im Gegentheil wird das darin von Natur befindliche Fremde bekämpft, der dunkle Grund aufgehellt und so die Persönlichkeit selbst geschützt werden, weil der Mensch die größten Feinde seiner Lebens- und Entwicklungsfreiheit in sich selbst trägt" (Hauber). So wird dann die vernünftig geübte Auctorität in dem Zögling das Vertrauen erzeugen, daß der Erzieher das Beste des Zöglings kenne und wolle. — Das Mittel der Erziehung aber wird in einer richtigen Vereinigung von Zucht und Regierung bestehen. Da in dem Zögling zunächst die sinnliche Natur die Oberhand hat und es sich darum handelt, daß der Geist die Herrschaft über diese sinnlichen Antriebe erlangt, muß der Wille gestärkt werden, und das kann nicht anders geschehen, als durch eine strenge und consequente Zucht, welche dem Zöglinge selbst den Kampf mit seiner sinnlichen Natur erleichtert. „Strenge muß immer das Princip der Erziehung bleiben, versteht sich, nicht gefühllose, sondern Strenge aus Liebe und in Liebe" (Spilleke a. a. O. S. 152.) Es giebt gewiße Dinge, die durchaus nicht zu dulden sind: eine gewiße Ordnung muß feststehen, deren Verletzung unnachsichtlich geahndet werden muß. Die Erziehung muß sich aber auch andrerseits vor zu vielfachen und unnöthigen Eingriffen in die Handlungsweise des Zöglings hüten, weil dieser dadurch, daß er sich gewöhnt, stets nur von dem Erzieher die Anweisung für sein Handeln zu erwarten, unselbständig wird. Ferner ist es bei allzu häufigen Eingriffen nicht zu vermeiden, daß der Erzieher heute etwas gestattet, morgen etwas ganz ähnliches verbietet, ein Verfahren, in welchem der Zögling entweder bloße Willkür erkennt oder selbst irre über das wird, was Recht und Unrecht ist. — Bei einer größern Anzahl von Zöglingen wird die Zucht sich in Gesetzen kundgeben, die sich aber nur auf das Nothwendige und namentlich auf das Aeußere des Verhältnisses beschränken müssen. (Spilleke 157.) Ist dies der Fall, so muß dann der Gehorsam gegen das Gesetz auch mit aller Strenge aufrecht erhalten werden, damit sich der Wille in der Beobachtung desselben stärke. Wird daher das Gesetz übertreten, so wird die Strafe nothwendig, und zwar wird die Achtung vor dem Gesetz und der Auctorität und der Glaube an die Gerechtigkeit der Strafe, ohne welche ihre sittliche Wirksamkeit aufgehoben wird, am besten erzeugt werden, wenn die Strafe eine feststehende ist, zwar nicht absolut durch das Gesetz selbst bestimmt (Spill. 157.), aber doch mehr oder weniger durch das Herkommen bekannt, so daß sie, wie in England, als eine nothwendige Sühne angesehen wird, welche sich auf das Vergangene bezieht (Wiese Br. S. 34). Gerade diese Art der Strafe stärkt „das Gedächtnis des Willens" (Waitz), und wirkt so auch zugleich auf die Zukunft. Allerdings darf dieser Zusammenhang der Uebertretung des Gesetzes und der Strafe nicht in pedantischer Weise aufrecht erhalten werden und die Individualitäten und die Motive erfordern Berücksichtigung; wenn aber der Erzieher nur im allgemeinen in seinen Zöglingen das Bewußtsein erzeugt hat, daß er gerecht sei und sich nicht von äußern Beweggründen in der Behandlung seiner Zöglinge leiten lasse oder unter denselben gewiße Lieblinge habe, so wird eine durch die besonderen Umstände gerechtfertigte Ungleichmäßigkeit der Behandlung in einzelnen Fällen den Glauben an seine Gerechtigkeit nicht erschüttern. Die Rücksichten, die er so nimmt, müßen aber „lediglich pädagogische und durchaus keine politischen sein, bloß nach dem Gebot seines Gewissens, nicht nach dem Rathe der Weltklugheit." (Döderlein, Auff. u. R. I. 236.) Diese Berücksichtigung der Individualität wird um so wichtiger sein, wenn es sich nicht um äußere Uebertretung einzelner bestimmter Gesetze, also um eine äußere Legalität handelt, sondern um die Moralität des Zöglings,

um Vergehen, die aus tiefen im Gemüth liegenden Beweggründen hervorgegangen, auf sittliche Fehler hindeuten. Dann handelt es sich überhaupt nicht sowohl um eine äußere Strafe, als um eine ethische Gegenwirkung, die der Individualität angepaßt werden muß. — Mit der ernsten Zucht wird Gelegenheit zu freier Bewegung, zur Uebung der eigenen Kraft Hand in Hand gehen, indem der Erzieher seinen Zögling innerhalb der Grenzen, jenseits deren die sittliche oder physische Gefahr beginnt, frei gewähren läßt. Er wird aber diese Gelegenheit nicht vorübergehen lassen, gerade aus dem Verhalten seiner Zöglinge beim Spiele (Quinctil. I. 3. 12. — Spillecke. S. 15.) Einsicht in die Charaktereigenthümlichkeit derselben zu gewinnen. Damit aber dies erreicht werde, muß die Beobachtung eine solche sein, bei der der Erzieher möglichst zurücktritt, sie darf daher keine ängstliche, noch weniger eine mistrauisch auflauernde sein. So wird eine unbefangene Theilnahme, namentlich von Seiten der Eltern, leicht dazu dienen, die Innigkeit des Vertrauens zwischen Erzieher und Zögling zu erzielen. So erzählt ein katholischer Freund über einen Besuch bei Claudius (Herbst S. 272): Ich möchte nur die Bocksprünge hermalen können, die Claudius im Garten herum machte, und die Kinder und ich mit lautem Gelächter hinterdrein! Manche würden denken, so müßte der Respect gegen den Vater verloren gehen. Aber die Thatsache widerlegt es; denn Gehorsam, Liebe, Ehrfurcht gegen den Vater zeichnet diese Kinder vor allen aus; sie freuen und ergetzen sich an der Munterkeit des Vaters und lieben ihn um so mehr. Und Aehnliches erzählt Bodemann von Oberlins Vater (S. 33). Ueberhaupt aber muß der Erzieher, nachdem ein fester Gehorsam erzeugt ist, der aus dem Gefühl der geistigen Ueberlegenheit des Erziehers hervorgeht, sobald die Auctorität des Erziehers und die Liebe zu ihm hinreichend erstarkt ist, seinen Zögling aus dieser Schule des Gesetzes zu höherer Freiheit führen. Die Zucht soll nemlich nur die Regierung vorbereiten und allmählich in diese übergehen, und sie wird dies um so leichter können, wenn der Erzieher bemüht gewesen ist, die innere Geneigtheit des Gehorsams zu erzeugen, so daß der Zögling nun bereitwillig der warnenden und mahnenden Stimme des Erziehers folgt, seiner Belehrung vertraut, seine Misbilligung auf sein Gemüth wirken läßt.

Ist in dem Vorigen der Mittel gedacht, so wird es sich jetzt um die Folgen handeln, die für den Zögling aus den angewandten Mitteln hervorgehen. Sucht die servile Erziehung nur durch Strenge oder durch ungewöhnliche Beaufsichtigung einen Gehorsam zu erzielen, der nur ein sklavischer und erzwungener oder künstlich erzielter ist, so ist die natürlichste Folge Furcht vor dem Erzieher und Haß gegen ihn. „Es ist aber ein böses Ding," sagt Luther bekanntlich aus eigener Erfahrung, „wenn um der harten Strafe willen Kinder den Eltern gram werden oder Schüler ihren Präceptoribus feind sind" (XXII. 1785.). Und an einer andern Stelle (VIII. 2339.): „o ein feiner und williger Gehorsam und Frömmigkeit des Schülers ist das, daß er seinem Zuchtmeister, der so streng und unfreundlich mit ihm fährt, gehorchen und die Ruthe küssen muß! Lieber, thut er's aber auch mit Lust und Freuden? Was thut er aber, wenn der Zuchtmeister nicht vorhanden ist? nimmt er nicht die Ruthe, zerbricht sie zu kleinen Trümmern oder wirft sie ins Feuer? Und wenn er Macht über seinen Zuchtmeister hätte, sähe er ihn nicht an, daß er sich von ihm stäupen ließe; ja er ließe ihn nicht allein mit Ruthen stäupen, sondern mit Knitteln wohl durchschlagen." Und Raumer klagt (a. a. O.): Mein freies und unbefangenes Kinderleben hatte ein Ende; eine tiefe Melancholie ergriff mich. Daher sagt Wiese von den Engländern: „sie wissen es wohl, daß wo ein Lehrer es dahin bringt, daß der Schüler ihn fürchte, er immer riskirt, betrogen zu werden." (Br. S. 20.) Und so wird denn die mistrauische Beaufsichtigung Scheinheiligkeit und Heuchelei, Lug und Trug erzeugen. Gewiß wird aber die Schlauheit der großen Menge sich vielfach mächtiger beweisen, als die Vorsichtsmaßregeln des Erziehers. So erzählt Raumer: „Gestehen wir jedoch, daß wir unsre harte klösterliche Zucht (auf dem Joachimsthal'schen Gymnasium) durch Umgehung der Gesetze vielfach liberalisirten. Die Räuber sollten wir entschieden nicht aufführen sehen und wie wenige unter uns haben

sie nicht gesehen" (S. 10). Aber schon dieser Kampf zwischen dem Mistrauen und der Aufpasserei des Erziehers einerseits und der Verstecktheit und dem Bemühen der Zöglinge, ihn zu hintergehen andrerseits muß von dem verderblichsten Einfluß auf den Charakter des Letztern sein. „Ein Knabe, der unter seinem Zuchtmeister ist, thut nicht, was er will, und man kann nicht wissen, was hinter ihm steckt, dieweil sein Meister über ihn hält. Es kann dann nicht ausbleiben, daß Kinder, die so nur durch Strenge erzogen sind, sich nicht ihrer eigenen Natur gemäß geben und daß Knaben, so am allerhärtesten gezogen werden, wo sie los werden, so werden sie viel ärger" (Luther XII. 334.).

Sind dies die Folgen der servilen Erziehung vorzugsweise bei den kräftigeren Naturen oder denen, in welchen die niederen Triebe der sinnlichen Natur durch den äußeren Gehorsam nicht besiegt, sondern nur für den Beobachter zurückgedrängt worden sind, so sind die Folgen nicht minder verderblich bei den sanfteren und besser gearteten Naturen. In ihnen wird durch die servile Erziehung jede eigene Ueberzeugung unterdrückt, der Wille geschwächt und so jede Charakterbildung gehindert werden. In der That wird auch der servile Erzieher von seinem Standpuncte aus geradezu die Bildung eines entschiedenen Charakters, der mit Selbständigkeit und Entschiedenheit seinen eigenen Weg auf Grund der eigenen Ueberzeugung gehen würde, zu verhindern genöthigt sein. Der Zögling würde ja dann aufhören ein servus zu sein. So darf und wird der Zögling keinen andern Willen haben, keine andere Ueberzeugung, als die ihm von dem Erzieher vorgeschrieben oder erlaubt ist. Das in verba magistri jurare ist die nothwendige Folge für schwächere Naturen. Ist aber der Zögling gewöhnt, in jedem Falle nur den Befehl des Erziehers zur Richtschnur zu nehmen, so entsteht, wie schon oben gesagt, Unsicherheit über das, was Recht und Unrecht ist, weil er selbst nie gewagt hat, sein Handeln nach eigenen inneren Regeln zu gestalten, und bei dem geschwächten Willen eine völlige Unfähigkeit, sich einer ihm irgend gegenübertretenden Macht zu widersetzen. „Ein Kind, das einmal blöde und kleinmüthig worden ist, dasselbe ist zu allen Dingen untüchtig und verzagt und fürchtet sich allezeit, so oft es etwas thun oder angreifen soll," sagt Luther (III. 1818). Ist er doch selbst eines der merkwürdigsten Beispiele, wie sogar eine so überaus kräftig angelegte Natur, die aber zu edel ist, sich den Fesseln durch Lug und Trug zu entziehen, infolge einer servilen Erziehung überaus blöde, verzagt und unsicher werden kann. Selbst in dem günstigsten Falle wird der Erzieher nur gute Gewohnheiten in dem Zögling erzielt haben, die, weil ihnen die geistige Grundlage, die tiefere Einsicht fehlt, ihn in außergewöhnlichen Fällen im Stiche lassen und rathloser Unentschlossenheit preisgeben (Waitz 149).

Als eine weitere Folge der servilen Erziehung ergiebt sich, daß bei ihr von einer Berücksichtigung der Individualität oder einer ihr gemäßen Entwicklung nicht die Rede sein kann. Dem egoistischen Erzieher wird sein Geschäft am leichtesten werden, sobald er an alle Zöglinge den gleichen Maßstab legen kann, wenn er denselben nicht den besondern Verhältnissen oder Eigenthümlichkeiten anzupassen braucht. Und so wird der Pedantismus allerdings ebenso oft, als der Rigorismus, mit der servilen Erziehung verbunden sein. Auch das wird der egoistische Erzieher zu verhindern suchen, daß nicht etwa der Zögling infolge seiner individuellen Anlagen sich in einer Richtung ausbilde, in der er selbst ihm weniger zu folgen vermöchte; er wird ihn zurückhalten, wenn er fürchten könnte, sich selbst dem Zögling gegenüber Blößen zu geben. Ein Beispiel bietet Trescho, Herders Vorgesetzter, der diesem alle möglichen Hindernisse in den Weg legte zu studiren, obgleich er dessen Begabung anerkennen mußte. Selbst wenn aber ein wirkliches Eingehen auf die Individualität statt hat, wie sich denn gerade bei den Jesuiten bisweilen eine sehr geschickte Behandlung der geistigen Eigenthümlichkeit der Zöglinge gezeigt hat, so wird doch die Individualität wieder nicht um ihrer selbstwillen berücksichtigt, es wird nicht der in ihr liegende „Preismensch" entwickelt, sondern sie wird gerade in der Richtung ausgebildet, wie sie dem außer dem Individuum liegenden Zwecke am besten zu dienen im Stande sein wird. Es handelt sich für den Erzieher also darum, „den Punct zu

ermitteln, bis zu welchem die geistige Bildung ohne Gefahr der Befreiung des Geistes geführt werden kann" (Macaulay Gesch. Engl. Cap. 6 übers. von Bedeln III. 59), und statt auf die Uebung der geistigen Kraft und die Ausbildung der Anlagen hinzuwirken, wird der Geist nur in der Richtung und dem Umfange entwickelt, daß er nicht zu eigener Selbständigkeit erstarke, sondern innerhalb der durch andre Zwecke gesteckten Grenzen bleibe. Die servile Erziehung arbeitet nicht darauf hin, „die menschliche Natur zu dem edlen Muster, welches durch göttliche Lehre und göttliches Beispiel zum Gesetze gemacht ist, emporzuheben; sie erniedrigt vielmehr den Maßstab, bis er unter der durchschnittlichen Höhe der menschlichen Natur steht" (Macaul. a. a. O. S. 61). Es ist hier der Ort, noch etwas ausführlicher auf den Einfluß, dem die servile Erziehung auf die wissenschaftliche Ausbildung des Zöglings haben muß, einzugehen. Ihrem Wesen gemäß ruft sie eine größere Gleichförmigkeit und Einseitigkeit hervor. Das freie selbstthätige Studium, das tiefere Eindringen, das weitere Vordringen werden gehindert. Indem das Mitgetheilte als nothwendig, aber auch als genügend und zugleich als unfehlbar dargeboten wird, wird das Wissen mehr Gedächtnissache und es entsteht jene Kritiklosigkeit, welche vielfach den aus derartiger Erziehung hervorgegangenen Zöglingen anklebt. Es ist in dieser Beziehung interessant, die englischen Lehranstalten mit den ihnen vielfach nahestehenden Klosterschulen Norddeutschlands (Pforte ꝛc.) zu vergleichen. Während in jener, wie mehrfach bemerkt, die Charaktererziehung recht liberal ist, trägt die Art des Unterrichts mehr einen servilen Charakter; dagegen steht auf diesen einer ziemlich strengen und klösterlichen Zucht eine sehr freie Behandlung der Wissenschaft gegenüber. So erklärt sich jene Auffassung, welche Harry fast unter Zustimmung Tom Browns (Tom Browns Schuljahre S. 268 und 9) als die allgemein unter den Schülern Rugbys geltende aufstellt, wonach Lehrer und Schüler in Rücksicht des Unterrichts auf einem ehrlichen (?) Kriegsfuß stehen, indem die Schüler möglichst wenig und möglichst leicht zu arbeiten suchen müßen, der Lehrer aber dafür zu sorgen hat, daß die Schüler die feststehenden Pensen sich wirklich einprägen. Daher muß Wiese gestehen, daß „unter den Studenten in Oxford und Cambridge immer nur wenige sich fänden, die eine eigene Idee hätten, oder etwas mit freiem wissenschaftlichen Eifer verfolgten, und daß die Unterordnung unter eine Auctorität sehr häufig in das Uebel eines urtheillosen Annehmens ausarte" (Wiese Br. S. 43), während Döderlein gerade den Hauptgrund des wissenschaftlichen Ruhmes, welchen Schulpforte genießt, gewiß mit vollem Rechte darin sucht, daß neben der größten Strenge in der Einrichtung des äußeren Lebens, und nachdem in den unteren Classen ein tüchtiger Grund gelegt war, für die oberen Classen die größte Freiheit in Bezug auf die Studien herrschte (a. a. O. I. 271). Dagegen finden die sittlichen Ausschreitungen, über die so oft an den der strengen Zucht entlassenen Portensern geklagt wird, weniger bei den englischen Studenten statt, die, auch wenn sie mehr den Vergnügungen als den Studien nachgehen (Wiese a. a. O.), sich selbst doch selten verlieren. — So ist denn auch aus den auf servilen Principien beruhenden Pflanzstätten der eigentlichen Wissenschaft verhältnismäßig geringer Gewinn erwachsen, wie denn Leibnitz mit Recht von den Jesuiten sagt: le nombre des vrais savants parmi eux est très petit, und schöpferisch, originell, productiv ist der Jesuitenorden auf keinem Gebiete gewesen (s. d. Art.).

Es ist natürlich, daß vielfach die entgegengesetzten Folgen aus der liberalen Erziehung hervorgehen werden; aber in manchen Beziehungen ergeben sich auch ganz ähnliche, wenn auch aus anderen Gründen und in anderer Weise. Es ist so eben von der Unterdrückung die Rede gewesen, welche die individuelle Entwicklung seitens der servilen Erziehung erfährt. Gerade dieser wird von der liberalen Erziehung der freieste Spielraum gelassen. Wenn aber erwartet wird, daß sich die Individualität selbst entwickeln werde, und um so glücklicher, je weniger der Erzieher seinen Einfluß auf sie geltend mache, sie in dieser Entwicklung störe, so wird dies doch nur unter sehr günstigen Verhältnissen der Fall sein können. Im allgemeinen bedarf die naturgemäße und glückliche Ausbildung der geistigen Individualität des äußeren Einflusses, welcher ebensowohl behütender, als regelnder Natur sein

muß; behütend, indem er das, was die Entwicklung stören oder auf Abwege führen könnte, entfernt und eine Gegenwirkung nur soweit gestattet, daß daraus keine Schwächung, sondern eine Stärkung der geistigen Kraft hervorgehe; regelnd, indem er die Erziehung so leitet, daß dem Zögling die entwickelnden Momente in dem Maße und in der Ordnung zugeführt werden, daß eine stetige Ausbildung der Individualität vor sich gehe. Fehlt diese absichtliche und entschiedene Einwirkung, überläßt man die individuelle Entwicklung mehr dem Zufall, so werden im allgemeinen zwei Irrwege kaum zu vermeiden sein. Entweder der Zögling hängt einzig und allein dem nach, was seiner ausgeprägten individuellen Neigung entspricht, weist dagegen alles zurück, was ihm nicht beliebt oder Schwierigkeiten der Aneignung bereitet; so verfällt er in die entschiedenste Einseitigkeit, eine Einseitigkeit, die wesentlich von jener sich unterscheidet, welche eine servile Erziehung ist; denn während diese ihren Ursprung in dem Erzieher, hat jene den ihrigen in dem Zögling. Der andre Abweg ist Zerfahrenheit, Oberflächlichkeit, Ungründlichkeit, weil keine Stetigkeit der Entwicklung stattgefunden hat, die Kraft nicht an der Ueberwindung der Schwierigkeiten erstarkt ist, weil von vielem etwas, aber ohne entschiedenen Zusammenhang und ohne die feste, unbedingt nothwendige Grundlage aufgenommen ist.

Eine ähnliche Gefahr ist für die Charakterentwicklung vorhanden. Hatte die servile Erziehung, wie oben gezeigt, vielfach eine Schwächung des Willens zur Folge, die in Charakterlosigkeit ausartete, so kann auch die liberale Erziehung leicht auf dem entgegengesetzten Wege zu gleichem Ziele gelangen. War dort die Gegenwirkung zu stark, so fehlt es hier nicht selten an einem Kampfe, in dem die Kraft erstarken könnte. Denn der Wille wird von der Herrschaft der sinnlichen Begierde im allgemeinen nur befreit werden, wenn der Kampf mit derselben durch eine überlegene und weise Hand, die des Erziehers, theils hervorgerufen, theils geleitet, theils durch Unterstützung der ermattenden Kraft des Zöglings zum Siege hinausgeführt wird. Wo dagegen der Kampf zum großen Theile den äußeren Verhältnissen, in welche der Zögling voll Vertrauen zu seiner guten Natur frei hinausgeschickt wird, überlassen bleibt, wird allerdings eine gewiße Gewandtheit, eine Kraftentwicklung, ein Muth in der Ueberwindung der Gefahren, welche das Leben bietet, erzeugt werden können. Dagegen ist wenig Gelegenheit gegeben, den viel größeren Feind, den der Mensch im eigenen Herzen hat, zu überwinden. Dies kann aber nicht ohne eine ernste und consequente Zucht geschehen, durch welche der Wille zu einem Kampfe mit seiner Sinnlichkeit veranlaßt wird. Fehlt es an dieser Kraftübung, so entsteht ein weiches, schlotteriges Wesen, welches sich zu keiner Anstrengung emporzuraffen vermag, das sich wohl gewandt im Leben zu bewegen weiß, aber nicht der eigentlichen sittlichen Aufgabe des Lebens zu genügen im Stande ist. Es entstehen jene gutmüthigen Naturen ohne Energie, die nichts abzuschlagen vermögen, jene launenhaften, von den augenblicklichen Eindrücken abhängigen, der Herrschaft der Sinnlichkeit unterthänigen Menschen, deren Herz, je nach den Umständen, bald trotzig, bald verzagt ist, und die bei einem ungezügelten Lebenswandel nicht selten im Schmutze der Sinnlichkeit untergehen.

Oft freilich kann umgekehrt die liberale Erziehung sich der günstigsten Erfolge rühmen, weil, wie oben gesagt, gerade sie trotz ihrer Einseitigkeit die günstige Einwirkung anderweitiger Umstände gestattet. Zeigt sich z. B. in England ein unverkennbar günstiger Einfluß der liberalen Erziehung auf die Selbständigkeit des Charakters, so ist zunächst nicht zu vergessen, daß daneben eine strenge Uebung im Gehorsam besteht, es also dort an einer ernsten Zucht keineswegs mangelt, dann aber, daß durch die Einrichtung des Ganzen andre überaus einflußreiche und ebenfalls unter der Einwirkung des Erziehers stehende Factoren, die Gesammtheit der denselben Gesetzen unterworfenen und denselben Zielen zustrebenden Zöglinge, der Einfluß der größeren Mitzöglinge, die Tradition zusammenwirken, so daß das Sichselbstüberlassen seine wesentlichen Beschränkungen findet. Und in der That ist es ja gar nicht zu leugnen, daß bei Internaten der Verkehr der Zöglinge unter einander und die Aufsicht, welche die älteren derselben über die jüngeren

üben, namentlich bei festen und kräftigen Naturen, den entschiedensten Einfluß auf die Bildung eines selbständigen Charakters hat.

Aber auch bei günstigen Erziehungsresultaten wird durch die Art, wie der Zögling seitens des liberalen Erziehers vielfach als Mann behandelt wird, wie ihm in möglichst ausgedehnter Weise die Gründe jedes Befehles und Verbotes mitgetheilt werden, wie der Erzieher immer mehr auf seine innere Zustimmung, als auf seinen Gehorsam zu rechnen pflegt, ein Glaube an die eigene Unfehlbarkeit in ihm groß erzogen, der leicht in Hochmuth umschlägt und vor keiner Auctorität sich beugen will. So antwortet der junge Klopstock seinem Portenser Rector: die Rede, die Sie mir aufgegeben haben, habe ich nicht gemacht. — So, und warum nicht? — Weil das Thema mir nicht gefiel. — Von Thomas Arnold heißt es: er war etwas zu wenig nachgiebig für Auctoritäten und konnte etwas zu streithaft im Gespräch und etwas zu sicher in seinen Behauptungen erscheinen (Thom. Arnold; v. Heintz S. 12). Ja nicht selten artet der Hochmuth in Trotz aus, und wie der Zögling nicht gewöhnt worden ist, festen Gesetzen unverbrüchlichen Gehorsam zu leisten, so will er auch als Mann kein Gesetz als für sich verbindlich ansehen, und er erträgt die Strafe, welche die Uebertretung desselben nach sich zieht, mit höhnischer Gleichgültigkeit, wenn er nicht stark genug ist, dieselbe abzuwehren. Dieser Mangel an Ehrfurcht vor der Auctorität giebt sich denn auch auf dem religiösen Gebiete kund, wo der Zögling in hochmüthiger Selbstüberschätzung der eigenen Kraft nichts glauben will, was sich nicht mathematisch beweisen läßt, und selbstgenugsam weder das Gefühl der eigenen Sündhaftigkeit, noch das der Erlösungsbedürftigkeit hat. Führt die servile Erziehung zu todtem Buchstabenglauben, so öffnet die liberale leicht dem reinen Subjectivismus Thür und Thor, der dann nur zu oft mit Geringachtung einer festen religiösen Ueberzeugung verbunden ist.

Ist dagegen der Zögling durch die rechte Vereinigung einer ernsten und consequenten Zucht und einer weisen und liberalen Leitung gebildet, so wird in ihm durch jene ein Gehorsam erzielt sein, durch den zunächst das Thierische im Menschen besiegt, die Herrschaft des Fleisches über den Geist gebrochen sein wird; durch diese aber wird der Gehorsam zu einer bewußten und freien Unterordnung des Willens unter das höhere Gesetz, es entsteht jener Gehorsam, der das „Müßen zu einem Freund des Sollens und zu einem Vorläufer des Wollens" (Hauber) macht; jene Achtung vor Gesetz und Auctorität, vor dem Gesetz als der Ordnung, welche das Ganze zusammenhält, vor der Auctorität, als der geistigen und sittlichen Ueberlegenheit, die nichts drückendes für den Zögling hat, sondern vor der er sich gern und freudig beugt und zu der er als dem Vorbild hinaufblickt. Solche Freudigkeit des Gehorsams fördert dann die Wahrheitsliebe und die Gewissenhaftigkeit, und aus der Offenheit, welche eine Folge des Vertrauens und der Achtung vor dem Erzieher ist, erwächst jene Freiheit, welche sich in der Feindschaft gegen die Lüge, in dem Muthe zeigt, die Wahrheit und das Recht auch der äußeren Macht gegenüber zu bekennen, es erwächst der männliche Charakter, welcher „der wahrhafte Repräsentant der Moralität im Gegensatze zur bloßen Legalität ist" (Rothe). „Hier wurzelt es ins Herz, daß man sich mehr vor Gott, denn vor Ruthen und Knütteln fürchtet" (Luther X. 52). — Die wissenschaftliche Ausbildung, auf Sicherheit in den Elementen gegründet und frei von Einseitigkeit, wird sich nicht bloß durch die Fertigkeit in der Anwendung des Erlernten kundgeben, sondern sich auch in freien und selbständigen, der individuellen Begabung gemäßen Studien, zu denen Anregung und Gelegenheit gegeben worden ist, und in jener Liebe zu wissenschaftlicher Beschäftigung bethätigen, welche den Zögling auch in das praktische Leben begleitend in ihm den steten Wunsch und das Bedürfnis der Fortbildung rege erhält und sich in der lebhaften Theilnahme an den Fortschritten der Wissenschaft und Cultur erweist. — Der Zögling wird endlich in religiöser Beziehung die Treue an seinem Bekenntnis bewähren, die gegründet auf ein lebendiges Gefühl der Ehrfurcht und Liebe gegen seinen Gott und Herrn und auf eine klare Einsicht in die Wahrheiten seines Glaubens doch mit Achtung vor der religiösen Ueberzeugung anderer ver-

bunden ist und sich auch selbst einer Vertiefung und Weiterbildung der eigenen Ueberzeugung nicht verschließt. **Erler.**

Sicilien s. Italien.

Simultanschulen s. Landschulen S. 154 f. und Simultangymnasium.

Simultangymnasium (Simultanschule). Der Begriff des Simultangymnasiums kann im allgemeinen nach Analogie dessen festgestellt werden, was im Anfang des Artikels Confessions- und Communalschulen (Bd. I, S. 866) gesagt ist. Darnach bildet das Simultangymnasium den Gegensatz zu dem confessionellen und confessionslosen Gymnasium. Confessionelle Gymnasien würden solche sein, welche für Schulen einer bestimmten Confession errichtet sind, nur dieser bestimmten Confession angehörige Lehrer haben und in ihrer ganzen Ordnung und Wirksamkeit dem Geiste dieser bestimmten Confession treu bleiben, ohne daß durch den allgemeinen confessionellen Charakter der Besuch von Schülern anderer Confessionen ausgeschlossen wäre. Confessionslose Gymnasien würden unabhängig von aller Confession nur vom Princip der bürgerlichen Gemeinde aus ihre Aufgabe zu erfüllen suchen und das religiöse Element entweder consequenterweise ganz aus dem Unterricht verbannen, so daß die Pflege desselben ausschließlich der jedesmaligen Kirche und ihren Organen anheimfiele, oder minder consequent ihm soweit eine Stätte gönnen, daß dasselbe durch einen über allen Confessionen stehenden — erst noch zu erfindenden — sogenannten allgemeinen Religionsunterricht (Humanitätsreligion) gepflegt würde. Derartige Gymnasien sind eine Forderung extremer, aber weit verbreiteter Parteien in modernster Zeit; in Wirklichkeit, als vom Staate errichtete oder anerkannte existiren sie in Deutschland nicht mehr oder noch nicht. (Ueber die Versuche im ehemaligen Herzogthum Nassau s. unten; über die Durchführung dieses Princips in Holland Bd. III., S. 564 ff., 574 ff.) Insofern in solchen Gymnasien Kinder verschiedener Confessionen von Lehrern verschiedener Confessionen, auch jüdischer Religion, ohne Rücksicht auf die religiösen Unterschiede zugleich unterrichtet werden, nennt man — jedoch weniger genau — derartige Gymnasien wohl auch Simultangymnasien (wie Bd. I, S. 866 der Name Simultanschule von der confessionslosen, sogenannten Communalschule gebraucht wird). Wir bezeichnen sie im Folgenden als confessionslos-simultan. Indessen wird gewöhnlich der Begriff Simultangymnasium in etwas strengerem Sinne mit solchen Gymnasien verbunden, an welchen die Lehrer in gleichem numerischen Verhältnis beiden christlichen Confessionen angehören und in der Directorstelle beide Confessionen alterniren. Daher auch die Bezeichnung paritätisch; wir bezeichnen sie im Folgenden als paritätisch-simultan. Als Beispiel eines Simultangymnasiums in diesem Sinne kann das preußische Gymnasium zu Essen (Rheinprovinz) gelten. Häufiger ist der Fall einer minder strengen Anwendung dieser Norm, so daß ohne genaue Abwägung und vollständige Durchführung gerade der Parität die Lehrstellen nur im allgemeinen unter beide christliche Confessionen vertheilt sind (wir nennen sie im Folgenden gemischt-simultan); immer bilden sie — und das ist bei aller Verschiedenheit im einzelnen das Gemeinsame der Simultangymnasien im gewöhnlichen Sinne — einen Gegensatz zu den confessionslosen Gymnasien; sie wollen weder den christlichen, noch den confessionellen Charakter verwischen lassen; sondern beide christliche Confessionen haben in ihnen durch geschichtliche oder örtliche Verhältnisse genöthigt gleichsam ein freies Vertragsverhältnis eingegangen, die Jugend beider Bekenntnisse in gemeinschaftlicher Weise so zu erziehen, daß in den betreffenden Schulen die Pflege des religiösen Lebens jeder Confession auch als eine Aufgabe der Schule erfaßt und durch Veranstaltungen derselben in gesonderter und gemeinschaftlicher Weise gefördert, in aller gemeinschaftlichen Wirksamkeit aber eine möglichst große Rücksicht gegenseitig beobachtet werde. Historisch kann ein solches Vertragsverhältnis sich herausgebildet haben, wenn ein Gymnasium, wie das schon genannte zu Essen, durch Verschmelzung zweier verschiedenen höheren Schulen, einer evangelischen und einer katholischen, entstanden ist; örtliche Verhältnisse können die Errichtung eines Simultangymnasiums motiviren, wenn an einem

Orte beide Confessionen nach ihrer numerischen Stärke das Bedürfnis einer höheren Bildungsanstalt und das Anrecht auf eine solche haben und jede einzelne Confession für sich doch nicht im Stande ist, aus eigenen Mitteln eine solche zu begründen. Ein Simultangymnasium wird dann aus Gründen der Nothwendigkeit dem anerkannt Besseren, dem confessionellen Gymnasium vorgezogen, dieser Zustand getheilten Besitzes von beiden Seiten nicht als das Vollkommene betrachtet, sondern nur als ein Uebelstand empfunden und getragen.

Ein Blick auf die Wirklichkeit bestätigt diese Auffassung. In Preußen existiren gegenwärtig 8 Simultangymnasien; von diesen kommen 5 auf die alten Provinzen (Essen in der Rheinprovinz, Schrimm, Schneidemühl, Gnesen, Inowraclaw in der Provinz Posen), 3 auf die neu erworbenen Landestheile (Lingen in Hannover, Wiesbaden, Frankfurt a. M.), vergl. Wiese höheres Schulwesen. II., S. 501. Nur eines derselben (Essen) ist paritätisch-simultan, alle übrigen sind gemischt-simultan; confessionslos-simultan waren vor dem Uebergang an Preußen zeitweise Wiesbaden und Frankfurt a. M. (s. Wiese Schulw. II., S. 463 und 482). Auf geschichtliche Verhältnisse, die Verschmelzung einer evangelischen und katholischen Anstalt, ist die Entstehung zurückzuführen bei den Simultangymnasien zu Essen, Inowraclaw, Frankfurt a. M.; auf locale Verhältnisse der simultane Charakter der übrigen Anstalten, Lingen, Wiesbaden, Schrimm, Gnesen, Schneidemühl. Die 5 Simultanprogymnasien (Ohlau, Rogasen, Trzemezno, Bochum, St. Wendel) gehören sämmtlich der Classe der gemischt-simultanen Anstalten an und sind es aus localen Rücksichten. Als ein Beispiel der Rückkehr zu den normalen Verhältnissen (der confessionellen Schule), nachdem der Nothstand, welcher die simultane Anstalt hervorgerufen hatte, beseitigt war, kann die Geschichte des Mariagymnasiums zu Posen gelten, welches den simultanen Charakter mit dem rein katholischen vertauschte, sobald (1833) Bedürfnis und Mittel zur Abzweigung einer neuen, nunmehr evangelischen Anstalt (des Friedrich-Wilhelmsgymnasiums) ausreichten. (Wiese a. a. O. I., 211 ff.) Wie andrerseits besondere historische oder locale Verhältnisse dahin führen können, daß eine Anstalt bei stiftungsmäßig oder sonst erklärtem confessionellen Charakter thatsächlich zu einer gemischt-simultanen wird, zeigen die Beispiele des Gymnasiums zu Erfurt (Wiese I, 282), des Friedrich-Wilhelmsgymnasiums zu Cöln (Wiese I, 343) und ähnlich des Gymnasiums zu Kreuznach (Wiese I, 393). Vergl. über die ganze Zusammenstellung Wiese I, Abschn. III und II, Abschn. IV, auch Scheibert die Confessionalität der höheren Schulen, Stettin 1869, und diese Encykl. Bd. VI, S. 217, 221 ff., 945 ff.

Die übrigen Staaten des norddeutschen Bundes sind bei dem überwiegend einheitlich confessionellen Charakter ihrer Bevölkerung von der Frage wenig berührt worden. In ihnen sind, wie alle Schulen, so auch die Gymnasien confessionell und zwar überwiegend evangelisch (katholisch nur das Gymnasium zu Vechta in Oldenburg). Im Königreich Sachsen sind die Alumnate der Fürstenschulen sogar so ausschließlich confessionell, daß stiftungsmäßig Katholiken in ihnen nicht aufgenommen werden können. Die hie und da in einzelnen Staaten (Sächsische Herzogthümer s. Bd. VII, S. 525 Bona Meyer, Religionsbekenntnis und Schule, Berlin 1863, S. 82 ff.) auf Aufhebung des confessionellen Religionsunterrichts in confessionslosen Gemeindeschulen gerichteten Bestrebungen haben das Gymnasialwesen noch unberührt gelassen; wo aber derartige Tendenzen, wie im ehemaligen Herzogthum Nassau, auch für die höheren Schulen bereits praktische Gestalt gewonnen hatten, ist man durch Erfahrungen belehrt von vorübergehenden Neuerungen (Einführung des sogenannten allgemeinen Religionsunterrichts) zu dem Altbewährten (Behauptung der Confessionalität) wieder zurückgekehrt (vergl. Bd. V, S. 24, 31, 67, Wiese II, S. 463)*).

*) Bei der großen, entscheidenden Bedeutung, welche in dieser Principienfrage die Erfahrung hat, ist ein Zeugnis von besonderem Interesse, welches sich in dem Programm des Real-

Nicht ganz so einfach sind die Verhältnisse in den übrigen Staaten Deutschlands. In Hessen-Darmstadt, welches dem Ruf nach confessionslosen Communalschulen hie und da Concessionen gemacht hatte, mit ähnlichen Erfahrungen indessen, wie Nassau (s. Bd. III, S. 513, Näheres bei J. Bona Meyer Religionsbek. u. Sch. S. 95 ff.), ist den Gymnasien der confessionelle Charakter erhalten geblieben; sie sind demnach entweder evangelisch oder katholisch; Worms besitzt infolge der Vereinigung eines protestantischen Gymnasiums mit einem katholischen Seminar zu einer Anstalt ein Simultangymnasium gemischter Art. Aehnlich sind in Bayern unter den sonst confessionell gesonderten Gymnasien die Simultangymnasien zu Regensburg und Münnerstadt entstanden (s. Bd. I. S. 447 und 428). In Württemberg giebt es keine Simultangymnasien

gymnasiums zu Wiesbaden 1869 (Zur Geschichte des realistischen Schulwesens in dem vormaligen Herzogthum Nassau vom Jahre 1817—1861 incl. von Professor Bellinger) S. 11 ff. findet: (Den allgemeinen Religionsunterricht) „hatte das Edict vom 24. März 1817 in dem Landesgymnasium in Weilburg und die zum Vollzug des Edicts erlassenen Regierungsverordnungen in den vier Pädagogien, dem Schullehrerseminar in Idstein und in den Elementarschulen eingeführt. Er blieb bestehen bis in den Anfang und zum Theil bis in die Mitte der 1840er Jahre, wo er aus dem Grunde von dem Lehrplan sämmtlicher genannter Schulen beseitigt wurde, weil sich gezeigt hatte, daß er wissenschaftlich unhaltbar, praktisch für christliche Bildung und christliches Leben höchst nachtheilig und überhaupt eine beständige Quelle vieler Unzuträglichkeiten und Beschwerden war. An seine Stelle trat dann wieder in allen Schulen confessioneller Religionsunterricht, an dem die Schüler nach ihrer Religion theilnahmen. Den Charakter der Confessionslosigkeit behielten die Schulen jedoch trotzdem bei, da der Unterricht in allen übrigen Lehrobjecten ein für sämmtliche Schüler ohne Unterschied der Confession gemeinschaftlicher blieb. Daß dieses System, für dessen Anwendung sich nur in außerordentlichen Fällen eine Rechtfertigung finden läßt, die Ursache vieler Klagen blieb, liegt in der Natur derselben. Denn abgesehen davon, daß bei ihm eine principgemäße, einheitliche, darum auch erfolgreiche Erziehung infolge der Differenz der verschiedenen Glaubensbekenntnisse in den Ansichten über Cardinalfragen der Erziehung und namentlich über die Erziehungsmittel u. a. unmöglich ist oder, wenn sie dessen ungeachtet versucht wird, zu Verletzungen und Conflicten führen muß, bot auch vielfach der Unterricht selbst und insbesondere auch die Wahl der Lehrbücher in solchen Gegenständen, in denen die confessionelle Anschauung mehr oder weniger berührt wird, Veranlassung zu wohlbegründeten Klagen über Beeinträchtigung. Eine der merkwürdigsten dieser Klagen aus der Mitte der 1850er Jahre in Betreff eines in der Realschule einer gemischten Gemeinde eingeführten Geschichtshandbuchs fand erst nach wiederholten Reclamationen der Eltern und nach großen Anstrengungen der kirchlichen Oberbehörde Abhülfe nicht durch die Schulbehörden, sondern durch die oberste Verwaltungsbehörde, das Staatsministerium." Von besonderer Bedeutsamkeit ist die andere aus der Organisationsperiode von 1817 mitgetheilte Erfahrung S. 6 ff. „Ein weiterer Misstand lag in der äußerst geringen Rücksicht, welche die Realschule nach ihrer Organisation der Pflege der religiösen Bildung und somit der Erziehung widmeten . . . Nirgends ist dieser Misstand so grell hervorgetreten, wie bei ihnen. Sie waren von dem kirchlichen Leben noch schärfer getrennt, wie die übrigen Schulen; der Unterricht in der Religion, der nothwendigen Grundlage für jede wahrhafte Erziehung, war von ihrem Unterrichtsplan ganz gestrichen; die Schüler wurden behufs ihrer religiösen Ausbildung angewiesen, gleich denen, die nicht mehr schulpflichtig waren, den sonntäglichen Katechisationen in der Kirche beizuwohnen und sich deshalb bei ihrer Aufnahme in der Christenlehrliste des Pfarrers ihrer Confession, wenn sich ein solcher in dem Orte befand, eintragen zu lassen. An mehreren der im Edicte bezeichneten Realschulorten fanden sich aber nicht Geistliche beider christlichen Confessionen. Die Consequenz liegt vor Augen. An einzelnen Schulen wurde jenem Misstand später einigeemaßen abgeholfen, bei anderen blieb er bestehen. Bei solchen Verhältnissen war es für die oberen Knabenclassen der Elementarschulen, die in der Regel mit tüchtigen Lehrkräften besetzt waren, eine leichte Arbeit, den Realschulen eine wirksame Concurrenz zu machen und den Eltern die Ueberzeugung zu verschaffen, daß ihre Söhne in der Elementarschule hinsichtlich der religiösen Ausbildung und der Erziehung mehr, als in den Realschulen gewinnen und auch in den wichtigsten Lehrgegenständen das profitiren könnten, was sie für das praktische Leben nöthig hatten."

— über den confessionellen Charakter derselben s. Bd. VI, S. 951 — ebensowenig wie in Oestreich, wo das einzige evangelische (Teschen) sogar von keinem katholischen Schüler besucht werden darf, da in demselben Ort ein katholisches besteht (s. Bd. I, S. 423); in Baden haben bisher auch die Gelehrtenschulen eine confessionelle Bestimmtheit unter ähnlichen Voraussetzungen wie in Preußen gehabt. Gemischt-simultan waren die Lyceen zu Heidelberg und Mannheim, beide aus der Vereinigung ursprünglich confessionell getrennter Schulen hervorgegangen (Bd. I, S. 401). In neuester Zeit hat die Bewegung zu Gunsten der confessionslosen Schule sich in diesem Lande auch der Gelehrtenschule bemächtigt und will sie den Lehrern jeder Confession ohne Unterschied zugänglich machen. Vergl. über diese historisch-statistischen Verhältnisse auch J. Bona Meyer a. a. O. S. 40 ff., 80 ff. und über das Ausland S. 125—162, woselbst Ausführliches über die einschlagenden Bestimmungen der einzelnen Schulgesetzgebungen.

Nur also von einer Gemeinschaft der evangelischen und katholischen Confession ist bei dem Simultangymnasium die Rede; die unbedingte Zulassung der Juden zu den Lehrercollegien würde zum Begriff des confessionslosen Gymnasiums führen. Wo aber, wie an einigen christlichen Simultangymnasien in Süddeutschland z. B. am Lyceum in Mannheim und Heidelberg, jüdische Lehrer fungiren, haben sie die Stellung von außerordentlichen Lehrern als Religionslehrer für die Schüler jüdischer Confession, oder wie am Gymnasium zu Frankfurt a. M. als Lehrer des Hebräischen. Es ist endlich bei der Begriffsverwirrung, welche in der Gegenwart über den Begriff Confession verbreitet ist, nicht überflüßig, daran zu erinnern, daß die dem Wesen der Simultangymnasien zu Grunde liegende Scheidung der Confessionen sich nicht auf die reformirte und lutherische innerhalb der evangelischen Kirche bezieht; für derartige Verhältnisse hat es Beispiele gegeben, wie das Mariengymnasium in Posen ehemals auch in der Zusammensetzung des Lehrercollegiums ein simultanes der Art war, daß die katholische, evangelisch-lutherische und evangelisch-reformirte Confession daran Theil hatten (Wiese I, S. 210); auch sind an einzelnen Gymnasien Preußens einst Versuche gemacht worden, eine Trennung wenigstens des Religionsunterrichts für die Schüler lutherischen und reformirten Bekenntnisses durchzuführen, indessen sofort von den kirchlichen und den Unterrichtsbehörden unterdrückt worden (Rönne, preußisches Unterrichtswesen II, S. 204, Anm.), und thatsächlich möchte nicht leicht ein Simultangymnasium in diesem Sinne bestehen.

Wir werfen nach dieser kurzen Uebersicht über die thatsächlichen Verhältnisse einen raschen Blick auf die rechtliche und gesetzliche Seite der Sache. Unter den deutschen Staaten, welche überhaupt hier nur in Betracht kommen, nämlich die mit confessionell stark gemischter Bevölkerung, scheint Baden der Angelegenheit nunmehr einen verfassungsmäßigen Abschluß geben zu wollen durch die Entscheidung der Landesvertretung zu Gunsten der confessionslos-simultanen Schule (Beschluß des badischen Abgeordnetenhauses vom 13. Januar 1870). In Bayern und Württemberg ist eine Differenz zwischen den factischen Verhältnissen und der gesetzlichen Begründung nicht vorhanden. So haben für die Erörterung der Frage vornehmlich die preußischen Verhältnisse ein besonderes Interesse, wo in jüngster Zeit in dem Kampf, welcher auch hier um den confessionslos simultanen Charakter der höheren Lehranstalten eröffnet ist, die gesetzliche Begründung der confessionellen Schule hart angegriffen ist. Es genügen folgende Bemerkungen:

Der Gesetzesentwurf für das preußische Schulwesen v. J. 1817 (verfaßt vom Staatsrath Süvern im Ministerium von Altenstein), welcher die Basis des neueren Schulwesens in Preußen bildet, legt auch der höheren Schule einen christlich-confessionellen Charakter bei, erklärt aber (§. 32) in einzelnen Fällen die Vereinigung höherer Schulen verschiedener Confessionen besonderer Umstände halber für zulässig (Wiese, H. Schulw. II, S. 20). Ein Circular desselben Ministeriums, vom 27. April 1822, welches sich zugleich auf eine zustimmende Cabinetsordre des Königs vom 4. October 1821 bezieht, spricht sich über (paritätisch- oder gemischt-) simultane Schulen als über eine an sich anormale, aber durch besondere Nothstände entschuldigte Einrichtung ausführlich

aus (abgedruckt Bd. I, S. 871 und Bd. VI, S. 223). Indessen wurde der Begriff einer höheren Simultanschule gesetzlich nicht fixirt und nur herkömmlich nach Analogie des 6. Landtagsabschiedes für die Provinz Preußen vom 28. October 1838 unter demselben Ministerium von Altenstein dahin festgesetzt, daß als höhere Simultanschulen gesetzlich solche gelten, in welchen den verschiedenen Confessionen rücksichtlich der zu erwählenden Lehrer gleiches Recht zusteht (Bd. I, S. 866, Rönne, preuß. Schulw. I, S. 659, Wiese, Gesetze und Verordn. I, S. 20). Auch unter den folgenden Ministerien ist der christlich-confessionelle Charakter der höheren Schulen überall festgehalten worden (für das Ministerium Eichhorn vergl. das Rescr. v. 8. Mai 1847 bei Rönne I, 485 und II, 70), nicht im Widerspruch mit der Verfassung vom 31. Jan. 1850; denn wenn diese in Art. 24 sagt, „bei der Errichtung der öffentlichen Volksschulen sind die confessionellen Verhältnisse möglichst zu berücksichtigen,"*) so ist daraus allerdings nicht zu schließen, daß eine gleiche Rücksicht auch für die höhere Schule gelten solle, aber ebensowenig das andere, daß eine gleiche Rücksicht für die höheren Schulen nicht gelten solle. Die preußische Verfassung also gebietet nicht, aber sie verbietet auch nicht den confessionellen Charakter der höheren Schulen; wohl aber sanctionirt sie die bis dahin gültigen Bestimmungen: denn nachdem sie Art. 26 Regelung des ganzen Unterrichtswesens durch ein besonderes Gesetz verheißen hat, heißt es Art. 112: bis zum Erlaß desselben bewendet es hinsichtlich des Schul- und Unterrichtswesens bei den jetzt geltenden gesetzlichen Bestimmungen (vergl. Scheibert a. a. O. S. 6). Wir geben noch aus der neuesten Zeit den preußischen Ministerialerlaß vom 15. März 1870 (Centralblatt von Stiehl 1870 S. 201): Der Begriff einer Simultanschule ist bisher gesetzlich nicht fixirt worden. Im allgemeinen wird darunter eine Schule verstanden, in deren Lehrercollegium grundsätzlich sowohl katholische, wie evangelische Lehrer eintreten können. Dabei die Parität beider Confessionen, was die k. Regierung für erforderlich hält, dergestalt zu wahren, daß immer ebenso viele evangelische, wie katholische Lehrer bei der Anstalt vorhanden seien und das Directorat zwischen beiden Confessionen alternire, kann als nothwendig nicht angesehen werden, und hat sich, wo der Versuch gemacht worden ist, dem gemäß zu verfahren, nicht bewährt. Dem Wohl der Anstalt zuträglicher ist es vielmehr, bei der Wahl der Lehrer, ohne eine der beiden Confessionen auszuschließen, lediglich das vorliegende Bedürfnis maßgebend sein zu lassen, also den katholischen Lehrer zu wählen, wenn er sich für die zu besetzende Stelle mehr eignet, als der etwa mit ihm zur Wahl stehende evangelische, auch wenn dadurch die Zahl der katholischen Lehrer der Anstalt größer werden sollte, als die der evangelischen. Bei einer andern Gelegenheit kann das umgekehrte Verhältnis eintreten u. s. f. Der von dem Ministerium von Mühler eingebrachte neueste Entwurf eines Unterrichtsgesetzes (1869) hält den christlich-confessionellen Charakter der niedern Schule (öffentliche Volks- und Bürgerschule) in jedem Puncte fest (§. 21 ff.), derart, daß in der Confessionsschule alle Lehrer der Confession der Schule angehören müßen, in den Simultanschulen aber an den verschiedenen Classen Lehrer aus beiden Confessionen unter billiger Berücksichtigung der Verhältniszahl der von beiden Seiten die Schule wirklich besuchenden Kinder angestellt werden sollen (§. 24). Es wird demnach der Begriff der Simultanschule im Sinne derjenigen gefaßt, welche wir oben gemischt-simultan genannt haben. — In den die höheren Schulen betreffenden Bestimmungen des Entwurfs wird der Ausdruck Simultanschule gar nicht gebraucht: es wird der Charakter christlicher Erziehungs- und Bildungsanstalten für die öffentlichen höheren Schulen festgehalten (§. 105), im übrigen den höheren jüdischen Schulen, wofern ihr Bestand genügend gesichert ist, die Anerkennung als öffentlicher Schulen zugesichert und in Bezug auf das simultane Verhältnis nur bestimmt, daß „Lehrer, welche nicht einer der anerkannten christlichen Religionsparteien

*) Die zweite Kammer wollte damals sogar statt möglichst setzen: grundsätzlich (s. Rönne I, S. 233).

angehören, nur für solche Unterrichtsgegenstände zugelassen werden können, auf deren Behandlung das religiöse Bekenntnis nicht einen maßgebenden Einfluß hat" (!) (§. 105). d. h. es wird damit der Zeitströmung eine — unserer Ansicht nach — sehr bedenkliche Concession gemacht, wohl um radicaleren Beschlüssen vorzubeugen. Es liegt auf der Hand, daß durch eine derartige Concession der christliche Charakter einer Anstalt im Princip wesentlich alterirt und von dem Nothstande paritätisch- oder gemischt-simultaner Anstalten eine Wendung zu den gefährlichen Zuständen confessionslos-simultaner Schulen gemacht wird. Das Schicksal des Entwurfs läßt sich noch nicht absehen; doch wird ein heißer Kampf um das Princip der Confessionslosigkeit höherer Schulen entbrennen, wie schon aus dem Gegenentwurf eines Unterrichtsgesetzes betreffend die öffentlichen höheren Schulen für die männliche Jugend (Berlin 1870), der „von einem Schulmann" herrührend die Anschauung einer großen Partei in der Volksvertretung wiedergiebt und den confessionellen Charakter opfert, geschlossen werden kann.*)

Gehen wir nunmehr an die allgemeine Erörterung der Sache, so leuchtet ein, daß die ganze Frage sich auf das engste mit der andern berührt, ob der confessionslose oder der confessionelle Charakter der höheren Schule das ihrem Wesen und ihrer Aufgabe Entsprechende sei. Wer sich für die Confessionslosigkeit der höheren Schule entscheidet, der wird in den Simultangymnasien nichts besonderes anormales erkennen; wer der Ueberzeugung ist, daß auch der höheren Schule nicht ohne großen Schaden der confessionelle Charakter genommen werden könne, wird in den Simultangymnasien nur durch besondere Nothstände hervorgerufene und gerechtfertigte Erscheinungen sehen, bei welchen es darauf ankomme, die mit ihnen verbundenen Uebelstände möglichst zu verringern.

Daß diese Encyklopädie den letzteren Standpunct einnimmt, geht aus den bisher erschienenen Arbeiten zur Genüge hervor und so könnten wir uns zur Erledigung dieser Vorfrage darauf beschränken, unsere vollste Zustimmung zu dem auszusprechen, was bereits früher in diesem Werke in anderem Zusammenhang über die Sache gesagt ist, vor allem in den Art. Confessionsschulen Bd. I, S. 866 ff., Anstellung I, S. 226 ff., Gymnasiallehrer III, S. 168 ff., Gymnasium III, S. 199 ff., Gymnasium, sein Verhältnis zum Christenthum III, S. 201 ff., Religionsunterricht Bd. VII, S. 42, 46, Anm., S. 67, ebendas. S. 217 Anm., Schule, ihr Verhältnis zu Staat, Kirche u. s. w. Bd. VII, S. 945 ff., 949 ff. u. a. a. O. — Indessen wollen wir bei der besondern Bedeutung der ganzen Frage für die Gegenwart nicht unterlassen, auf einige der hervorragendsten Schriften zu verweisen, in welchen die Nothwendigkeit des confessionellen Charakters auch für die höhern Schulen und speciell für die Gymnasien erwiesen wird, und da eine Zusammenstellung charakteristischer dicta probantia anerkannter Auctoritäten bedeutsamer und fruchtbarer sein dürfte, als die erneute Bestätigung ihrer Grundanschauungen durch einen Einzelnen, so wollen wir der Aufzählung der Literatur einige solcher bezeichnenden Aeußerungen folgen lassen. Für den confessionellen Charakter der Gymnasien kämpfen: C. D. Klopsch, Gymnasium und Kirche Berlin 1842, W. Pfitzner das christliche Gymnasium Parchim 1863, J. Tauscher das confessionslose Gymnasium Stargard. Gymn, Progr. 1869, F. Seulen die confessionslose Schule. Aachen. Progr. der höheren Stiftssch. — Dahin sind auch zu rechnen: von Vilmars Schulreden über die Fragen der Zeit 1852 (64), die erste über das Verhältnis der Gymnasialstudien zum christlichen Glauben und zur christlichen Kirche, und die siebente: von der Pflege des kirchlichen Bewußtseins in den Gelehrten-

*) Ueber die ganze Entwicklung dieser Frage in Preußen vgl. Wiese H. Schulen II, S. 19; daselbst auch eine bündige Widerlegung des von R. Gneist vom einseitig juristischen Standpunct aus gemachten Versuchs, die Unzulässigkeit der confessionellen Schule aus dem Allgem. preußischen Landrecht nachzuweisen. S. Dr. R. Gneist, die confessionelle Schule. Ihre Unzulässigkeit nach preußischen Landesgesetzen. Berl. 1869. Vgl. außerdem Bd. VI, S. 315, 319 ff.



schulen; die Schulreden K. G. Heilands (die Aufgabe des evangelischen Gymnasiums nach ihren wesentlichsten Seiten dargestellt), besonders auch die letzte zur Einweihung des städtischen Gymnasiums in Halle gehalten (abgedruckt im ersten Progr. desselben 1869), vor allem aber die schon mehrfach citirte Schrift von C. G. Scheibert, die Confessionalität der h. Schulen, ein Beitrag zur Schulpädagogik, Stettin 1869, die gründlichste und erschöpfendste Darlegung der ganzen Sache, welche vom Standpunct der Psychologie und Pädagogik aus mit Waffen, die zum Theil den Schriften der Gegner entlehnt sind, in objectivster Weise die Stellung des religiösen Elements in der Erziehung und damit der Confession in der Schule nachweist. Ein außerordentlich reichhaltiges Material zur Beurtheilung der Frage enthalten die Schriften von J. Bona Meyer, Grundzüge der Schulreform unserer Zeit, Hamburg 1861 und mehr noch die andere: Religionsbekenntnis und Schule, eine geschichtliche Darstellung und Kritik, Berlin 1863 (dazu die verständnisvolle, bedingt anerkennende Recension von H. Bucher im Pädag. Archiv 1863, S. 512—526). Von zerstreuten Behandlungen dieser Frage zeichnen wir an: Osc. Altenburg, Pädagog. Gänge I, Schweidnitz 1869 Gymn. Progr. S. 8 ff., P. J. Seul, Progr. der rheinischen Ritterakad. 1843, S. 23 ff., A. Bucher über die Confessionalität unserer höheren Schulen, im Pädagog. Archiv 1863, S. 331 ff., wo sehr gut der durchgreifende Unterschied innerhalb der katholischen und protestantischen Lebensanschauung erörtert wird, und in demselben Archiv 1860 S. 557—97 ein Aufsatz, welcher treffend alles wesentliche zusammenfaßt, was gegen die Zulassung der Juden zum Lehramt an höheren Schulen gesagt werden kann. Vgl. außerdem Raumer, Gesch. der Pädagogik. 3. Ausg. Th. IV, S. 372 ff., Wiese in den protestantischen Monatsblättern 1851 S. 146 ff. und 1853 S. 294 ff., dieselbe Zeitschrift 1860 (Augustheft), Mützell, Zeitschrift für Gymnasialwesen IV, S. 424, VI. S. 316, Palmer, Evangel. Pädagogik S. 398 ff., Fr. Lübker, Grundzüge der Erziehung und Bildung S. 94 ff., 240 ff., K. G. Heiland, zur Frage über die Reform der Gymnasien 1850, S. 102 ff., C. L. Roth, Gymnasialpädagogik S. 71 ff., 82 ff., P. Majunke, die confessionslose Volksschule, Cöln 1869, eine Brochüre, welche auch auf die höhere Schule Bezug nimmt; vergl. desselben Brochüre: „confessionell oder confessionslos?" Breslau 1869; und: die Weisheit der Braminen in der confessionslosen Schule, Breslau 1869, Alex. Pabberg, die Volksschule im Verhältnis zu Kirche und Staat gegenüber der preußischen Verfassung, Paderborn 1869. Lehmann, Die confessionslose Schule, Progr. d. Gymn. zu Zittau 1870 (giebt eine Uebersicht über die historische Entwicklung der ganzen Frage in den einzelnen Ländern und erörtert die mit der confessionslosen Schule gegebenen Gefahren). Wilh. Müller, Die Schule und der Religionsunterricht (Berlin 1870, Protestantische Vorträge, Heft 1), eine an Widersprüchen, Unklarheiten und Halbheiten reiche Brochure, welche sich auf die Seite der confessionslosen Schule stellt, im übrigen aber sich für Beibehaltung des confessionell zu ertheilenden Religionsunterrichts ausspricht. — Und nun einige Zeugnisse: „Alle Erziehung muß als eine geistliche gefaßt werden, oder sie ist sonst gar keine." (Lübker, a. a. O. S. 101.) — „Das geistige Leben der Menschheit oder eines Volkes bildet eine Einheit dem materiellen Leben gegenüber; die Vernachlässigung irgend einer Seite des geistigen Lebens rächt sich an dem Ganzen und am meisten sicherlich die Vernachlässigung derjenigen Seite, welche die Geister der Menschen am tiefsten und in der weitesten Ausdehnung erfaßt und bewegt. Kein Pädagoge, welcher das Gymnasium als eine Bildungsanstalt ansieht, kann das religiöse Element ausschließen. Wenn man es aber zuläßt, so muß man wiederum zugestehen, daß es nicht eine mehr oder weniger geschätzte Zuthat ist, sondern daß es die Bildung der Schüler gerade in ihrer tiefsten Wurzel erfaßt, so daß ihm auch bei einer noch so geringen Ausdehnung seiner unterrichtlichen Seite eine durch kein äußeres Maß zu bestimmende intensive Bedeutung gegeben werden muß" (Lattmann, über die Frage der Concentration in den allgem. Schulen, namentlich im Gymnasium, Göttingen. 1860, S. 283.). „Es ist immer ein Mangel, wenn das scharfe

Gepräge der Confession bei einem Zögling ohne Noth verwischt wird und es bleibt das auch dann ein Mangel, wenn Schüler verschiedener Confessionen, die noch nicht durch einen vermittelnden Gedankenkreis sich einander genähert haben, bei demselben Unterricht zusammentreffen.... Confessionslose Schüler oder Schulen, in denen die Unterschiede der Nationalität oder des Standes verschwinden,*) können durchaus nicht das Ziel der Erziehung sein, welche allen Schattirungen der Individualität möglichst vollkommen zu entsprechen und den Zögling auch im Einklang mit seiner Familie zu erhalten sucht. Ja Schulen, welche die reine Menschheit darstellen, den reinen Menschen bilden, kann es in Wirklichkeit gar nicht geben, weil die reine Menschennatur ein Abstractum ist. Der wirkliche Zögling ist immer durch seine Nationalität, durch geschichtliche und Zeiteinflüsse, durch seinen Stand und seine Umgebung bestimmt, und wie alle Erziehung diesen besondern Verhältnissen, in denen ihr der Zögling gegeben ist, Rechnung tragen muß, so hat darnach auch die Schulerziehung das pädagogische Ideal trotz des Ewigen und allgemein menschlich Gültigen, was darin enthalten ist, zu gestalten" (T. Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. S. 463 und 476.). — Selbst J. Bona Meyer, dem wir sonst nicht überall in seinen — uns zu wenig positiven — Deductionen beizupflichten vermögen, kommt doch zu dem Satz: „Es ist unrichtig, wenn der Staat confessionslose Schulen, oder den allgemeinen Religionsunterricht zum allgemeinen Gesetz aller öffentlichen Schulen erhebt und allen strengeren religiösen Bedürfnissen einfach überläßt, für sich selber zu sorgen." (Religionsbef. u. Sch. S. 302.) Am bündigsten faßt alles, was gegen die Confessionslosigkeit der höheren Schulen gesagt werden kann, zusammen Wiese (H. Schulw. II, S. 26 ff.) in der folgenden meisterhaften Argumentation, welche wir uns bei der Bedeutung der ganzen Frage nicht versagen können, vollständig hier mitzutheilen. „Von einem lediglich juristischen Standpunct aus kann man der Schule und ihren Lebensbedingungen nicht gerecht werden. Zweck der Schule ist Erziehung; das hauptsächlichste Mittel der Unterricht. Um ihres wesentlichen Zweckes willen sind ihre Einrichtungen nach pädagogischen Principien getroffen. Der Unterricht muß wissenschaftlich sein; aber die Schule lehrt nicht die Wissenschaft, denn sie ist noch nicht die Universität. Die beiden Seiten der Thätigkeit der Schule, die wissenschaftliche und die sittliche, sind dem pädagogischen Zwecke gemäß zu einer organischen Einheit verbunden. Diese Verbindung ist erkennbar sowohl in den Gegenständen des Unterrichts, wie in den lehrenden Personen. Zu den die Einheit herstellenden und zusammenhaltenden Kräften gehört das religiöse Element. Die Unterrichtsgegenstände wirken alle in einander und man kann diesen Zusammenhang nicht auflösen, also auch nicht alle religiöse Unterweisung und Anregung lediglich auf die Religionsstunden beschränken, ohne die innere Einheit des Lehrplanes zu zerstören. Der Mittelpunct des Gymnasialunterrichts ist die Beschäftigung mit den alten Sprachen und Literaturen und hat sich als unvergleichliches Bildungsmittel bewährt: aber der Fortschritt der Weltgeschichte zum Christenthum hat der Welt- und Lebensanschauung eine andere Basis gegeben. Ein verständiger Lehrer wird den Eindruck, den im Unterricht die Sache selbst machen soll, nicht durch unzeitige Reflexionen abschwächen wollen; nichts desto weniger bleibt das Christenthum die Basis der ganzen Schulthätigkeit. Bei consequenter Durchführung des Princips der Confessionslosigkeit würde der Lehrer jedoch genöthigt sein, was er jetzt nicht ist, jeden Ausdruck religiöser Ueberzeugung, zu dem er sich als Pädagog bei der Lectüre oder bei der Behandlung der Geschichte, der Literatur u. s. w. veranlaßt finden kann, zu unterdrücken. Die Beschäftigung mit dem Alterthum würde dadurch ihres an sich durch die Culturentwicklung gegebenen und für die pädagogische Aufgabe der Schule heilsamen Gegengewichts entbehren: es tritt, falls es ausführbar, statt der Verbindung

*) Wir nehmen an, daß obige Worte nicht dazu dienen sollen, Standesschulen als öffentliche Anstalten zu begründen und verweisen in dieser Beziehung auf unsere Anmerkung zu dem Art. Ritterakademieen Bd. VII, S. 199 ff. D. Red.

das Nebeneinander von sich innerlich fremden Fachgegenständen ein. Es würde zwar nach wie vor gestattet sein, den Ertrag des geographischen Unterrichts bei der Geschichte, des sprachlichen bei allen übrigen Lehrgegenständen zu benutzen; nur der Religionsunterricht würde von solcher Wechselwirkung ausgeschlossen sein. Ebenso in den Personen, welche, wenn das einigende Band der Religion wegfällt, diejenige principielle Uebereinstimmung unter sich nicht mehr haben können, welche von der Disciplin und Erziehung der Schule vorausgesetzt wird. Es würde weiter folgen, daß der Religionsunterricht nicht wohl noch von ordentlichen Lehrern, wie es jetzt meistentheils bei den evangelischen Anstalten geschieht, ertheilt werden könnte, sondern Ortsgeistlichen, die mit der Schule übrigens nicht in Verbindung stehen, übertragen werden müßte, weil bei den ordentlichen Lehrern, je wirksamer sie als Religionslehrer wären, die Gefahr desto näher läge, daß sie bei ihrem sonstigen Unterricht das in der Confessionslosigkeit liegende Gebot verletzten. — Die confessionslose Schule wäre, wenn alle Consequenzen dieser Eigenschaft in dem angegebenen Sinne durchgeführt werden, damit zugleich charakterlos geworden, und einer tiefer gehenden sittlichen Einwirkung auf die Jugend nicht mehr fähig. — Daß in vielen Fällen die Wirklichkeit der Schule der angedeuteten Idee innerer Einheit und der Wirksamkeit aus einem Geiste sehr wenig entspricht, nimmt der Idee selbst nichts von ihrer Wahrheit und innern Nothwendigkeit. Sie ist das ungeschriebene Lebensgesetz der Schule, was nicht umgestoßen werden kann, ohne einen Bruch mit der ganzen Vergangenheit der deutschen Schule, der die Nation eines ihrer größten Güter berauben würde."*)

*) Aus dem Referat von Burk über das Thema: Kann und darf die Schule als solche auf den Religionsunterricht und die religiöse Erziehung der ihr anvertrauten Jugend verzichten? — welches in den Verhandlungen des 15. deutschen evang. Kirchentags (Stuttgart 1869 bei Steinkopf) S. 44—80 abgedruckt ist und zu dem Besten gehört, was über diese Frage geschrieben worden ist, erlaube ich mir noch eine kleine Aehrenlese anzuschließen. Ich versage mir ungern, weitere Auszüge daraus zu geben; nur einige von den vielen darin zusammengestellten Kernsprüchen bedeutender Männer mögen hier noch ein bescheidenes Plätzchen finden. Denen, welche gegen einen die Kinder „verhimmelnden" Unterricht Ausfälle machen, sagt Burk, könnte man das trockene Wort eines großen Staatsmannes entgegenhalten: „Ich kann nicht begreifen, wie der Umstand, daß einer nicht an Gott glaubt, seine Tüchtigkeit in Bebauung des Erdbodens irgendwie vermehren soll." — „Je höher die Jahrhunderte, sagt Göthe, an Bildung steigen, desto mehr wird die Bibel zum Theil als Fundament, zum Theil als Werkzeug der Erziehung freilich nicht von naseweisen, sondern von wahrhaft weisen Menschen genützt werden." — Gegen die Verfassungskunde in den Schulen sagt Riehl: „Ein einziger Bibelspruch, in treuem Herzen bewahrt, kann Frucht tragen fürs Leben. Allein was thut man mit einem Satz aus der Verfassung? Darum läßt man die Kinder den religiösen Katechismus lernen, um sie von vornherein zu bewahren vor unreifem Räsonniren über ihre Religion. Würde man ihnen einen politischen Katechismus einprägen, so wäre das nur eine Anleitung zu unreifem Räsonniren." — Friedrich Wilhelm III. in seinen Selbstbekenntnissen: „Alles, was den Dünkel nährt, macht den Menschen schlecht, nur was ihn demüthigt — und das thut allein die christliche Religion — bessert ihn." Andrerseits ist es auch wieder das Christenthum, was den Menschen auf die rechte Weise erhebt nach Pascals Wort: Il est dangereux, de trop faire voir à l'homme combien il est égal aux bêtes, sans lui montrer sa *grandeur*. — Die Religion, sagt Burk, „ist der innerste Herzpunct aller Bildung. Zeige uns den Vater," diese Philippusbitte spricht aus jedem Kindesauge, das zum Lehrer aufschaut; „ich muß sein in dem, das meines Vaters ist," dieses Bedürfnis, welches das heilige Jesuskind mit klarem Wort ausgesprochen hat, schlummert, unbewußt freilich und durch die Sünde verdeckt, in jedem Kindesherzen." — „Die Religion, sagt Guizot, ist nicht wie die Rechenkunst und dergleichen ein Gegenstand, den man so beiläufig und zu einer beliebigen Stunde behandelt. Das, worauf es ankommt, ist, daß die ganze Atmosphäre der Schule sittlich und religiös sei. — Nicht durch das vergebliche Streben, jedem im Volke von allem Wissen, das sich auf höhern Bildungsstufen findet, wenigstens die Umrisse beizubringen, werden die Stände einander innerlich näher gerückt, sondern nur dadurch, daß auch die vielseitigere Bildung der höheren Stände dasjenige, was die Grundlage unserer Volksbildung ausmacht, als ihren innersten

Wir fügen den angeführten Zeugnissen noch folgende Bemerkungen hinzu: Religionslose oder confessionslose Schulen, auch höhere, können nur denjenigen ungefährlich erscheinen, welche selbst religionslos oder confessionslos sind (vergl. J. Bona Meyer, Religionsbek. u. Sch. S. 293). Alle wahrhaft religiös ergriffenen sind, auch bei sonstigen Schattirungen der Glaubensansichten innerhalb einer Confession, entschiedene Anhänger auch einer besondern Form der Religion, d. h. einer Confession, sie müßten sich denn vom realen Boden aller historischen Entwicklung, welche die tiefste und fruchtbarste Gestaltung alles religiösen Lebens immer nur in der Form der Confession zeigt, ablösen wollen. Die aufrichtigen Bekenner des Judenthums, wie des Christenthums und hier wiederum des Protestantismus, wie des Katholicismus sind einig in der entschiedenen Verwerfung der confessionslosen Schule und einig auch darin, simultane Anstalten nur als ein unter Umständen nicht wohl zu vermeidendes Uebel gelten zu lassen. So lange nun der Staat das religiöse Leben noch als einen irgend bedeutsamen Factor in der Entwicklung einer Nation anerkennt, kann er für die öffentliche Jugenderziehung nicht die Forderung des Indifferentismus zum Maßstab nehmen, sondern die Forderung der Gläubigen derjenigen Confessionen, welche in ihm vereinigt sind. Vernachläßigung des religiösen, in der Confession allein wahr und ganz zur Erscheinung kommenden Factors in der Nationalerziehung, heißt Schädigung der Nation selbst an ihrem innersten Mark.

Die geschichtliche Bedeutung des religiösen Elements in dem Entwicklungs- und Bildungsgang der deutschen Nation, die historische Entwicklung unseres Schulwesens aus und mit der Kirche (s. Bd. III, S. 201 ff.) die pädagogische Entwicklung (wie selbst J. Bona Meyer zugesteht, Religionsbek. u. Sch. S. 295), wie die Geschichte der Pädagogik verlangen in gleicher Weise eine confessionelle Gestaltung des Schulwesens. Die wahre dauernde signatura der Gegenwart endlich ist für den tiefer Blickenden nicht in der auf der Oberfläche in erschreckender Breite zu Tage liegenden Skepsis und Negation zu suchen, welche doch mehr die lärmende Masse erfaßt hat, als die gediegenen, innerlich durchgebildeten und gereiften Persönlichkeiten, sondern in der unverkennbaren Erneuerung eines wiedererwachenden, lebendigen, fruchtbaren und nunmehr auch unverlierbaren, religiösen, kirchlichen und mithin auch confessionellen Lebens; ihm keine Rechnung tragen wollen in der Nationalerziehung heißt um des falschen und modernen Zeitgeistes willen sich an dem tieferen Geist der Zeit versündigen, dessen stilles Wehen lauter und wahrer zeugt, als das Brausen des Weltlärmens. — Es ist nicht zu zweifeln, daß einer vom Staate ausgehenden auf confessionslose Schulen gerichteten Vergewaltigung gegenüber sich auch bei uns die Macht des christlichen Gewissens bezeugen würde, wie in den Niederlanden, wo der antichristliche Charakter der öffentlichen Schule durch Groen van Prinsterers fromme Thatkraft einen Verein für „christlich-nationalen Schulunterricht" hervorrief, welcher sich rasch über das ganze Land ausgebreitet hat, überall confessionelle Privatschulen gründet und durch seine durchaus loyale Agitation die Nerven bewahrt. — Nicht die Bekenntnislosigkeit macht den Menschen tolerant, vielmehr pflegt erfahrungsgemäß der vom Bekenntnis Abgefallene gegen den Treugebliebenen am gereiztesten zu sein. „Gleichmäßige Verachtung aller Bekenntnisse, sagt Edmund Burke, ist etwas anderes, als unparteiische Freundlichkeit." — Es ist eine fast bezaubernde Macht, welche jede Bestrebung, die sich auch nur mit dem Namen des Liberalismus zu schmücken versteht, über die Gemüther unserer Zeitgenossen ausübt. Die Forderung der Entfernung des Religionsunterrichts aus der Schule wird nun aber im Namen der Gewissensfreiheit ausgesprochen und es genügt, ihr ganze Scharen von Anhängern zu verschaffen unter denen, welche entweder keine Geschichte gelernt, oder aus der Geschichte nichts gelernt haben. Hätten sie das, so wüßten sie, wie die ganze Geschichte den Ausspruch Tocquevilles bestätigt: „**Ein Volk, welches frei sein will, muß glauben, und ein Volk, welches nicht glauben will, muß dienen. Die Despotie kann des Glaubens entbehren, aber nicht die Freiheit.**"

Schmid.

gierung über kurz oder lang nöthigen dürfte, ihr System zu modificiren.*) Daß aber in dem einzigen deutschen Staat, welcher den Ruhm genoß, die Confessionslosigkeit der Schulen zum Inhalt eines Schulgesetzes gemacht zu haben, in Nassau (vergl. Bd. VII, S. 948), selbst die kurze Periode seiner Dauer schon ähnliche Erscheinungen einer Secession hervorgerufen hat, bezeugt Bellinger in dem schon erwähnten Programm des Realgymn. zu Wiesbaden 1869, S. 6. Endlich genügte allein schon die Besorgnis, die stürmischen Bewegungen des J. 1848 möchten die öffentlichen Schulen zu religionslosen machen, die Agitation zur Gründung vom Staat unabhängiger, christlicher Gymnasien hervorzurufen, welche zur Gründung des Gymnasiums in Gütersloh führte (s. Wiese, H. Schulw. I, S. 293; vergl. auch Bona Meyer, Schulref. S. 95).

Endlich kann eine confessionslose Anstalt, an welcher durch Zulassung von Lehrern aller Confessionen die Theilung der Erziehungsarbeit unter Männern von entgegengesetzter Lebens- und Weltanschauung grundsätzlich gut geheißen wird, unmöglich die höchste und doch unerläßliche der ihr gestellten Aufgaben erfüllen, einen einheitlichen, von höchster nationaler und religiöser Weihe durchdrungenen und getragenen Organismus darzustellen, das Bild einer in ihren Zielen nach dem Höchsten ringenden, von einheitlicher Lebens- und Weltanschauung erfüllten Persönlichkeit (s. Bd. VIII, S. 22). Denn wenn allerdings zugestanden werden muß, daß bei der gegenwärtigen Verbreitung des Indifferentismus, der Skepsis und der Negation auch innerhalb eines dem Namen nach confessionell geeinigten Lehrercollegiums diametrale Gegensätze religiöser Lebens- und Weltanschauung vorhanden sein können und in der Regel sogar vorhanden sind, so ist dadurch noch nicht gerechtfertigt, wenn man unternimmt, einen beklagenswerthen Nothstand principiell als das Ideale hinzustellen und gesetzlich zu sanctioniren.

Die zuletzt hingestellte Forderung einer vom einheitlichen Geiste getragenen einheitlichen Erziehungsarbeit kann aber auch von einer christlichen (protestantisch-katholischen) Simultananstalt nicht erfüllt werden. Bei allem Bewußtsein von der Katholicität jener allgemeinen, unsichtbaren christlichen Kirche, welche die verschiedenen Confessionen schon jetzt verbindet, und selbst wenn beide Confessionen sich aufrichtig in der Hoffnung begegnen sollten, es werde jene Einheit dereinst auch sichtbar verwirklicht werden, — für jetzt ist zwischen beiden eine Kluft befestigt, welche nicht auf die Tiefe des religiösen Lebens beschränkt bleibt, sondern — das mächtigste Zeugnis von dem alles durchwirkenden Einfluß der religiösen Anschauung, d. h. der Confession — in dem ganzen geistigen Leben, dem ganzen Bildungs- und Culturzustand deutlich warnehmbar ist, ein Gegensatz, welcher nur von den Indifferenten nicht, von denen aber am tiefsten empfunden wird, die es mit ihrem Glauben am ernstesten nehmen; und nur mit solchen kann der Nation gedient sein.

Da nun die Schule dem nachwachsenden Geschlecht die unverlierbaren, mit dem Wesen des Volkes verwachsenen Güter, wie der Sprache und Sitte, so vor allem auch des durch seinen inneren und äußeren Entwicklungsgang gereiften Glaubens zu überliefern hat, da ihre Thätigkeit weit mehr nach rückwärts, als nach vorwärts gewandt sein muß, da das Bewahren, Hüten, Erhalten ihre Aufgabe ist, nicht aber das ihr Beruf — ein Ideal künftiger Bildung experimentirend und vorarbeitend der Jugend einzupflanzen (vgl. Bd. VIII, S. 20), — so wird auch jener historisch gewordene confessionelle Unterschied innerhalb der ganzen geistigen Bildung nothwendig in der erziehenden Arbeit der Schule zum Ausdruck kommen müßen. „Nicht darum handelt es sich für die Protestanten oder andererseits für die Katholiken, daß eine gewiße Anzahl so oder so gefaßter Glaubenssätze der wissenschaftlich zu bildenden Jugend beigebracht werden, sondern darum auch, daß sie nicht gehindert werde, hier den protestantischen, dort den katholischen Geist

*) Vgl. J. W. S. Schwarz, Die religionslose Schule der Niederlande und ihre Früchte. Berlin 1868, S. 61 ff. Die Einkünfte des Vereins hatten in der Zeit eines siebenjährigen Bestehens die Summe von 157,861 fl. erreicht; vgl. auch J. Bona Meyer Schulref. S. 24.

in sich aufzunehmen, daß kein nutzloser Zwiespalt erzeugt werde zwischen der naturgemäßen, durch die Familie bestimmten Entwicklung und ihrer Schulbildung" (s. H. Bucher, im Päd. Archiv 1863, S. 324 ff., wo die Tragweite dieser Differenz und ihre Bedeutung für die Entscheidung der vorliegenden Frage treffend auseinandergesetzt wird). Aus dem Gesagten ergiebt sich aber weiter auch von selbst, daß die Ansicht derer nicht irgend maßgebend sein darf, welche meinen, jener confessionelle Unterschied sei eine Einseitigkeit, welche überwunden und gerade durch die Schule überwunden werden müße. Mit Recht hebt H. Bucher (S. 325) hervor, daß die Vertheidiger jener Ansicht, welche sich zutrauen, den gewaltigen Geisteskampf, in dem wir noch immer stehen, wie irgend eine weit hinter uns liegende Periode beurtheilen und von jedem Einfluß derselben sich frei halten zu können, sich in einer Selbsttäuschung befinden, wofern sie nicht etwa das Christenthum selbst als eine abgelebte Weltordnung betrachten. In diesem Falle aber sind sie Anhänger der früher berührten Humanitätsreligion. Oder sie stehen innerlich auf protestantischem Boden und meinen, ihre allgemeine Ueberzeugung zum Heile der Menschheit so viel als möglich auch den Katholiken mittheilen zu müßen. Solchen Ansichten zur Herrschaft im Schulwesen verhelfen zu wollen, wäre die schneidendste Intoleranz, ein geistiger Despotismus, welcher dem religiösen Liberalismus am übelsten stehen würde.

Damit ist aber zugleich ein Urtheil über diejenigen gefällt, welche die confessionelle Schule verwerfen, weil diese die Intoleranz nähre und befördere und „das religiöse Gezänk in Permanenz erkläre," die Simultanschulen aber und mehr noch die confessionslosen preisen als Pflegestätten der Toleranz. „Wahre Toleranz aber," bemerkt treffend P. J. Seul (Progr. Bedburg, S. 24) „wird nur dadurch dauernd und gründlich erreicht, daß die Religion in Unterricht und Uebung nicht allgemein und obenhin, sondern tief und allseitig Gegenstand der größten Sorgfalt, daß sie durch Glauben, Erkenntnis und Ausübung ein Herzensbedürfnis und zu wahrer Frömmigkeit wird. Diese macht edel und rechtschaffen in Demuth vor Gott und indem sie Gottes Leitung überall anerkennt und die Irrthümer und Schwächen der Menschen sieht und fühlt, erträgt sie die des Mitmenschen gern, haßt und verfolgt sie nie. Diese Toleranz allein kann gelten; jede andere auf Gleichgültigkeit beruhende kann, nach christlichen Principien beurtheilt, nur ein unerlaubter Irrthum sein." — „Wollte man in den großen historischen Mächten des confessionellen Lebens," sagt sehr richtig J. Bona Meyer (Religionsbek. u. Sch. S. 193) etwa die Geburt des Parteiwesens sehen, so würde man damit nur beweisen, wie sehr die eigene Meinung unter dem Einfluß blinden Parteitreibens steht. Die Geschichte und das Leben der Gegenwart genügen uns, diese großen Religionsgemeinschaften für etwas bedeutenderes zu halten. Die Schule kann aber nicht diesen realen Unterschieden des Lebens entnommen werden. Und wollte man aus der Schule den Streit über das confessionell Trennende ausschließen, so würde man damit nur den im Leben noch ungeschlichteten Streit über das allgemein Einende in die Schule verpflanzen. Daß dem so ist, hat die Erfahrung in Holland, England und in Preußen an den Simultanschulen gezeigt. Daher kann man von dem erzwungenen Ausschluß des Confessionellen einen viel größeren Unfrieden und somit einen viel größeren pädagogischen Nachtheil für die Schule befürchten, als von der Zulassung der doch im Leben noch bestehenden trennenden Unterschiede menschlicher Meinungen. Es ist auch eine ganz vergebliche Hoffnung, ein einiges Volk zu erziehen, wenn man für die Schule diese Unterschiede negirt, die man im erwachsenen Volk zu negiren nicht im Stande ist. Entwicklungsfreiheit darf auch in dieser Richtung der allein maßgebende pädagogische Gesichtspunct sein." (Vergl. auch Bd. I, S. 870, Ziller, Grundlegung des erz. Unterr., S. 463, und gegen die Selbsttäuschung der indifferenten Toleranz F. Seulen, Progr. der h. Stiftssch. zu Aachen 1869, S. 6 ff., endlich die Bd. I, S. 871 und Bd. VI, S. 223 mitgetheilte Verfügung des Ministeriums v. Altenstein v. 27. April 1822.)

Auch ein christliches Simultangymnasium wird das Bild eines einheitlichen

Organismus, einer einheitlichen Persönlichkeit nie darzustellen vermögen, weil seine Erziehungsarbeit keine einheitliche sein kann. Der Dualismus, die Gegensätze werden hier milder, dort klaffender, überall aber doch fühlbar, störend und hemmend auftreten, einerseits im Unterricht an den Objecten, an den Lehrern, und den Schülern, andererseits in der Erziehung an dem sonstigen ganzen Anstaltsleben.

In wie weit die Behandlung der Objecte von dem confessionellen Element berührt wird, darüber ist ausführlich von J. Bona Meyer (Religionsbek. u. Sch. S. 267—89) gehandelt worden, wenn auch nicht mit der Entschiedenheit in der Betonung des confessionellen Standpunctes, welchen wir einnehmen müßen. In kurzer Zusammenfaßung ist die Frage schon berührt worden Bd. I. S. 869, vgl. ebendas. S. 216. — In Bezug auf die Religionslehre bedarf es keiner ausführlichen Erörterung. Die Unmöglichkeit, dieselbe in Simultangymnasien für die Schüler evangelischer und katholischer Confession gemeinschaftlich zu behandeln, wird nur von denjenigen bestritten, welche Vertheidiger eines allgemeinen Religionsunterrichts sind. Es handelt sich also nur um das Verhältnis der christlichen Confessionen zum weltlichen Unterricht; denn nicht ist mit J. Bona Meyer zunächst die Frage so zu stellen, ob der betreffende weltliche Unterricht ohne Beziehung auf den Glauben und die Confession gelehrt werden könne, sondern wie er am vollkommensten gelehrt werde; vom relativ Besten ist der Maßstab für das pädagogische Ideal zu nehmen und auf die andere Frage erst einzugehen, wenn es sich darum handelt, festzustellen, wie es möglich sei, mit dem minder Guten sich am besten abzufinden. Daß nun der technische Unterricht im Schreiben und Zeichnen, sowie der Unterricht im Rechnen und in der Mathematik an sich auch ohne Beziehung auf die Confession vollkommen gelehrt werden könne, geben wir zu. So sehr wir ferner wünschen müßen, daß auch im Gymnasium der Unterricht in der Naturkunde sich nicht begnüge, nur zur sinnigen Naturbetrachtung hinzuleiten, sondern daß er dem banalen, groben und feinen Materialismus der modernen Naturwissenschaft gegenüber die Jugend dazu führe, überall in der Natur eine Offenbarung der Weisheit des persönlichen Gottes zu erkennen, so wird doch der Unterschied der protestantischen und katholischen Confession auf die Behandlung ohne Einfluß sein. Auch mit dem sprachlichen Unterricht, soweit er die grammatische Seite betrifft, hat der Confessionsunterschied an sich nichts zu thun; etwas anders steht es schon wenn wir auf die Lectüre sehen, welche doch den Mittelpunct des sprachlichen Unterrichts abgiebt. Hier sind wieder moderne und antike Stoffe zu unterscheiden. Wir unterschreiben hier durchaus, worauf einst Brüggemann in den Verhandlungen des preußischen Landtags vom Jahre 1847 hinwies, daß die Kenntnis des classischen Alterthums der Griechen und Römer die ganze geistige Bildung des Menschen berühre; der ganze Geist des classischen Alterthums soll nicht bloß richtig und tief, sondern mit dem höchsten Maßstabe, den ewigen Wahrheiten des Christenthums, als den höchsten Principien, aufgefaßt und beurtheilt werden (s. J. Bona Meyer Relig. Bek. u. Sch. S. 279); wir sind daher auch unbedenklich der Meinung, daß der jüdische Lehrer, wofern er wahrhaft auf dem Standpunct des Judenthums steht, gerade die bedeutsamsten und gehaltreichsten Schulautoren am wenigsten genügend zu interpretiren im Stande ist (vrgl. auch Bd. VII. S. 48 ff.); — aber daß das Verständnis der Antike und demnach auch die Mittheilung desselben an andere vom evangelischen Standpunct aus eine andere sein müße, als vom katholischen, ist nicht zu sagen.

Hingegen wird ein weitgreifender Unterschied in allem hervortreten, was das moderne Leben betrifft, also unter Umständen schon, um das sogleich vorwegzunehmen, in der französischen Lectüre, wenn sie vom streng katholischen oder evangelischen Standpunct aus geschrieben ist, vor allem aber im Unterricht in der mittleren und neueren Geschichte, beziehungsweise in der Geographie, endlich im Deutschen. — Die Behandlung der alten Geschichte wird eine derartige Differenz innerhalb der christlichen Confessionen nicht nothwendig nach sich ziehen, wie es unausbleiblich ist, wenn derselbe Gegenstand durch einen rechtgläubigen Juden und durch einen überzeugungstreuen Christen behandelt wird. Das

ganze Mittelalter aber und vollends die neuere Geschichte wird eine völlig verschiedene Behandlung bedingen von entschieden evangelischem und entschieden katholischem Standpunct aus; und nicht erst in der Betrachtung der Reformation und der nachfolgenden Zeit wird dieser Dualismus fühlbar werden, sondern schon in der Auffassung des frühesten Mittelalters, dessen Angelpunct die Bedeutung und Stellung des Papstthums bleibt. In Bezug auf die Reformation aber und die von ihr bedingte nachfolgende ganze neuere Entwicklung gilt das Wort von Thiersch (über den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts u. s. w. 1838, Bd. I., S. 32): „Was bei der Reformation in Zweifel gezogen, bekämpft oder vertheidigt wird, erscheint dem einen als göttliche Einrichtung und Vollendung der Offenbarung, dem andern als Menschenwerk und schädlicher Zusatz, und während jener in dem Werke der Reform etwas sträfliches erblickt, sieht dieser in ihm preiswürdiges Zurückgehen auf die reinen Lehren der Bibel und das ursprüngliche Christenthum. Beides kann nicht durch ein Drittes vermittelt werden." — Könnte in dem geographischen Unterricht die physische Geographie von der politischen losgelöst behandelt werden, so möchte auch dieser Gegenstand zu den indifferenten zu rechnen sein, soweit es sich um die christliche Confessionen handelt*); da dies aber unmöglich ist, der geographische Unterricht vielmehr überall mit dem geschichtlichen sich berührt, von ihm Farbe und Leben erhält, am besten auch durch die Geschichtslehrer selbst und in engster Verbindung mit dem Geschichtlichen ertheilt wird, so wird die simultane Behandlung auch hier der Collisionen eine Menge schaffen. — Daß endlich der deutsche Unterricht von dem Unterschied der christlichen Confessionen wesentlich berührt wird, folgt aus der centralen Stellung, welche er dadurch einnehmen soll, daß er allen übrigen Objecten dient, das in ihnen dargebotene Material zu verarbeiten sucht. Das geschieht in den mittleren und unteren Classen vornehmlich durch das Lesebuch, welches, als ein rechtes Concentrationsmittel für den Gehalt der übrigen Lectionen, eine Auswahl des Besten aus Dichtung, Sage und Geschichte bieten soll, eine Auswahl, die zum Theil doch wesentlich anders ausfallen wird vom evangelischen, wie vom katholischen Standpunct aus. Diese Concentration übernimmt in den oberen Classen der Lehrer selbst; in Aufsätzen, Dispositionsübungen, logischen Erörterungen, in der Lectüre sucht er, was an Stoff und Gehalt die übrigen Lehrgegenstände gebracht haben, zu verwerthen; da wird durch das Material überall der Dualismus nahe gebracht und aufgedeckt werden. Daß aber die Entwicklung der deutschen Literatur eine völlig andere Beurtheilung und Auffassung erfahren muß durch einen Protestanten, als durch einen Katholiken, wird nicht nur für die neuere, nachreformatorische Literatur zugegeben werden müßen, wo die bestimmende Macht der protestantischen Anschauung klar zu Tag tritt, sondern auch für die vorreformatorische, deren Auffassung durch das Urtheil über das ganze Mittelalter wesentlich mit bedingt wird. Somit kommt selbst J. Bona Meyer zu dem Ausspruch (Religionsbek. u. Sch., S. 273) „daß auf den deutschen Literaturunterricht die religiöse, selbst die confessionelle Ansicht ohne Einfluß bleibe, dazu ist kaum ein religiöser Indifferentismus indifferent genug." — Des Gesangunterrichts gedenken wir unten bei Besprechung des Anstaltslebens.

So zeigt schon der Blick auf die einzelnen Unterrichtsgegenstände, daß eine einheitliche Behandlung des Unterrichts in einem Simultangymnasium theils in ganzen wesentlichen Disciplinen, theils in einzelnen Partieen derselben äußerst schwierig sein würde. Aber zu einer einheitlichen Gestaltung des Unterrichtswesens einer Anstalt gehört nicht

*) Anders schon, sofern auch auf die Juden Rücksicht genommen wird. In dieser Hinsicht ist der Hinweis sehr treffend, den der damalige Unterrichtsminister von Bethmann-Hollweg im preußischen Abgeordnetenhause (25. April 1860) bei Erörterung der Frage über die Zulassung der Juden zum Lehramt machte, wenn er sagte: Karl Ritter habe in seiner Erdkunde nachgewiesen, daß das israelitische Volk vorsehungsvoll von Gott an die Stelle des Erdballes geführt worden sei, von der aus die vorausgesehene, geweissagte, edelste Frucht ihrer Gotteslehre, das Christenthum, befruchtend über den Erdball sich verbreiten konnte und sollte. So etwas dürfe nur in einer christlichen Lehranstalt mit voller Berechtigung gelehrt werden.

nur, daß innerhalb der einzelnen Lehrobjecte eine Einheit der Auffassung zwischen Lehrern und Schülern bestehe, sondern auch, daß eine gleichartige Auffassung der wichtigsten Lebensfragen, welche überall hervortreten kann und sollte, sich durch alle Lehrstunden sämmtlicher Lehrer hindurch ziehen könne; sehr wenige Lehrobjecte werden sich völlig isoliren lassen und die pädagogische Aufgabe der Schule, bei welcher alle Lehrstunden und alle Lehrer mitwirken sollen, wird niemals unabhängig von der religiösen Anschauung sein können. „Die Schule bringt den Lehrer unaufhörlich beim Unterricht, wie bei der Disciplin in den Fall, einen sittlichen Maßstab anzuwenden, der zuletzt nur auf eine religiöse Norm zurückgeführt werden kann" (Stelle aus einem vortrefflichen Aufsatz „Jüdische Lehrer an Christlichen Schulen" in Gelzers Protestantischen Monatsbl. 1860, August; vergl. über das religiöse Princip als den Mittelpunct der gesammten Lehrthätigkeit die vortrefflichen Ausführungen von C. L. Roth Gymnasialpädagogik S. 81 ff.). Daß es eine katholische und eine evangelische Pädagogik giebt und worin der Gegensatz beruht, hat Palmer (Evang. Pädagogik S. 155—163) sehr schön und tiefgehend auseinandergesetzt; er muß auch in der Erziehungsarbeit eines Simultangymnasiums, falls nur die Erzieher, jeder von seinem Standpunct aus, mit voller Ueberzeugungs- und Berufstreue ihre Schuldigkeit thun, zur Erscheinung kommen. Mag also auch ein äußerliches Einvernehmen, eine auf gegenseitiger Achtung und Anerkennung gegründete freundschaftliche Collegialität zu erzielen sein, die rechte innere Einheit, welche die gleichartige religiöse Auffassung der höchsten Berufsaufgaben schafft, wird unmöglich sein; und ist auch zuzugeben, daß eine derartige Einheit in Wirklichkeit selbst an confessionellen Anstalten selten zu finden ist, so ist doch ein wesentlicher Unterschied, ob sie wenigstens der Idee nach möglich ist, oder nicht.*)

Vor allem aber zeigt sich dieser Misstand auch in dem Verhältnis der Lehrer zur Jugend. Alle Frucht der Arbeit an dieser liegt schließlich in dem Wirken des Lehrers als einer Persönlichkeit. Wissen und Kenntnisse können auch sonst beigebracht werden; die nachhaltigsten Impulse empfängt die Jugend, Charaktere werden erzogen und gebildet durch die von einer einheitlichen, vertieften Lebensanschauung getragenen Persönlichkeiten. Es sind deren immer einzelne, auf welche noch das späte Alter in dankbarer Verehrung vorzugsweise zurückblickt, als auf die eigentlichen den Willen und Charakter fruchtbar bestimmenden Förderer seiner Jugend, aber das Vollkommenste wäre es, wenn die Jugend einer Anstalt von der gesammten Lehrkörperschaft in diesem ethischen Sinne nachhaltige Einwirkung erführe. In einem confessionellen Gymnasium nun nehmen die Schüler wenigstens stillschweigend unter den Lehrern eine Solidarität des auf gleicher religiöser Ueberzeugung gegründeten sittlichen Urtheils, der pädagogischen Rechte, Pflichten und ganzen Wirksamkeit an, und indem Lehrer und Schüler an der Voraussetzung dieser Uebereinstimmung ein Band fester innerer Vereinigung und eine Gewähr des gegenseitigen Verständnisses haben, kann sich bilden, was zu dem vollen Begriff einer vollkommenen Erziehungsanstalt unerläßlich ist, das Bewußtsein, einer in gleicher Auffassung der gleichen Arbeit geeinigten Schulgemeinde anzugehören. Ist ein solches Gemeindebewußtsein und daraus sich ergebendes Gemeindeleben auch möglich innerhalb eines Simultangymnasiums? Wird ein solches nicht stets mehr den Charakter einer Unterrichts- als einer Erziehungsanstalt tragen?

Endlich fällt für die Simultanschule auch alles das fort, was dem Gemeindeleben einer Anstalt die rechte Weihe giebt und wofür man wohl den Namen „Schulcultus"

*) W. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen 1868 S. 238 Anm.: „Daß mit der confessionellen Mischung der Lehrer auch sehr erhebliche Uebelstände nicht bloß äußerer Art verbunden sind, ist keinem Schulkundigen unbekannt und völligen Unverstand verräth es, die nothwendige Ausnahme zur Regel erheben zu wollen . . . . Es ist doch wohl ein großer Unterschied, ob ich . . . Bekehrung und Buße, Glauben und Thun von katholischen oder evangelischen Grundsätzen aus erläutere; und hierzu findet sich für den erziehenden Lehrer auch außerhalb des Religionsunterrichts zwingender Anlaß genug."

gebraucht hat (Bona Meyer Relig. Bek. u. Sch. S. 263), die Abhaltung gemeinschaftlicher Schul- oder Classenandachten und sonstiger religiöser oder kirchlicher Schulfeierlichkeiten (s. den Art. Schulgottesdienst Bd. VIII, S. 93 ff.), auf deren Bedeutung für unsere Zeit gegenüber der Lauheit des kirchlichen Bewußtseins mit Recht jüngst von vielen Seiten hingewiesen ist, in denen für das Gymnasium insbesondere ein heilsames Complement zu der im übrigen vorwiegenden Beschäftigung mit dem classischen Alterthum liegt, oder doch liegen kann. — Aus demselben Grunde wird selbst die rechte Stellung und Verwerthung des Gesangunterrichts in einem Simultangymnasium wesentlich erschwert und gehindert werden. Denn da dieser sein Hauptmaterial dem kirchlichen oder überhaupt dem geistlichen Gesange entlehnt und da er vor allem auch dazu da ist, dem Gemeindeleben der Schule, also vornehmlich auch ihren kirchlichen Festfeiern zu dienen, so würden selbst gemeinschaftliche Chorübungen nicht ohne Schädigung oder mindestens Verwirrung der Gewissen abgehalten werden können und consequenterweise für die bedeutsamsten Uebungen eine Scheidung der Schüler in einen evangelischen und katholischen Chor nothwendig sein.

Alle diese Schwierigkeiten aber scheinen nun zu wachsen, wenn man an die Ergänzung der Schulgemeinde denkt, welche durch die Familie gegeben ist. Die Schule ist zunächst doch eine Hülfsanstalt der Familie; eine Einheit der Erziehungsarbeit zwischen Schule und Haus herzustellen, ist eine ihrer vornehmsten Aufgaben. Diese Einheit würde ideell verletzt und durchbrochen werden auch bei dem rücksichtsvollsten und taktvollsten Auftreten der betreffenden Lehrer in allen Lehrstunden, welche in der Hand eines Bekenners der anderen Confession liegen; denn schon die Persönlichkeit desselben erscheint dem Kinde nach der ganzen Familienatmosphäre, welcher es entstammt, in welcher es lebt, nicht als diejenige sittliche Autorität, welche sie ihm sein müßte (s. oben die angezogenen Worte von A. Bucher S. 23). Auf die Unzuträglichkeiten aber, welche die Wirklichkeit in reichster Fülle schafft, durch Misverständnisse oder auch Verdächtigungen, die aus der Schule in das Haus bringen und umgekehrt, das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern trüben, oder gar hier die Gemüther der Jugend, dort die Wirksamkeit des Lehrers vergiften, mag nur von weitem hingedeutet werden. Jedenfalls ist zutreffend, was die schon mehrfach citirte Verfügung des Ministers von Altenstein vom 27. April 1822 sagt: „die Absicht, durch Simultananstalten größere Verträglichkeit unter den verschiedenen Glaubensgenossen zu erzielen, wird selten oder niemals erreicht; vielmehr artet jede Spannung, die unter den Lehrern verschiedener Confession oder zwischen diesen und den Eltern der Schuljugend ausbricht, gar zu leicht in einen Religionszwist aus, der nicht selten eine ganze Gemeinde dahinreißt."

Somit gilt auch von den Simultangymnasien, was Bona Meyer von den Simultanschulen im allgemeinen sagt: (Grundzüge der Schulreform S. 21): „Daß das Princip der Simultanschulen ein halbes und unfertiges ist, darüber scheint mir, richtig gefaßt, kein Zweifel. Man kann nicht mit möglichster Conservirung der confessionellen Spaltung bei getrenntem Religionsunterricht und confessioneller Bemessung der Lehrerzahl die confessionellen Unterschiede verwischen."

Aber wir haben im Eingang dargethan, daß Simultananstalten durch besondere locale oder historische Verhältnisse unvermeidlich werden können, daß sie thatsächlich, wenn auch in beschränkter Zahl, bestehen, und es werden solche Nothstände auch in Zukunft zur Gründung neuer Simultangymnasien führen. Da fragt es sich, so entschieden derartige Anstalten auch im Princip verworfen werden müßen, als das minder Vollkommene, welche besonderen Aufgaben ihnen, wo sie einmal vorhanden sind, erwachsen. Sie können keine anderen sein, als die: das Unvollkommene nach Kräften wenigstens dem Bessern anzunähern, die mit der Natur der Simultanschulen gegebenen Uebelstände nach Kräften zu verringern, und, bestimmter ausgedrückt, alles, was neben oder über dem durch den Confessionsunterschied bedingten Dualismus an einigenden Mitteln und Elementen vorhanden

ist, mit besonderem Nachdruck zu pflegen, und da, wo die höchste innere Einheit unmöglich ist, mit allen Mitteln überall sonst wenigstens die Einheit festzuhalten.

Es wird hier alles auf die Stellung und Haltung des jedesmaligen Lehrercollegiums ankommen. Die Glieder desselben werden ihre Einheit suchen müßen in der Gemeinsamkeit des christlichen Bekenntnißes gegenüber der in erschreckender Breite überhandnehmenden Verjudung des Staates, in der Einigkeit der auf positiverem Grunde ruhenden, eines ewigen Lebensinhaltes sich bewußten Ueberzeugungstreue, in welcher die Bekenner auch verschiedener Confession sich solidarisch verbunden und gesinnungsverwandt fühlen gegenüber dem confessionslosen Indifferentismus, der Skepsis oder der entschiedenen Negation, endlich in der gemeinsamen Ehrfurcht vor der heiligen Schrift, welche ja auch den Katholiken über der Tradition stehende Auctorität ist.

Es wird an jeden einzelnen Lehrer einer Simultananstalt die Forderung herantreten müßen, sich mit mindestens historischem Verständnis für den Glaubensinhalt der andern Confession zu erfüllen, damit er, wenn er auch nicht mit seinem Glauben und Herzen in ihr wurzeln kann, so doch mit seinen Vorstellungen sich in dieselbe hineinversetzen, der Würdigung des andern Bekenntnisses gerecht und dadurch zur pädagogischen Behandlung der andersgläubigen Jugend geschickt werden kann. „Ist einmal das Bedürfnis gemeinsamer Schulen vorhanden, so muß der Lehrer im Stande sein, sich auch auf den Standpunct der Confession zu versetzen, der er selbst nicht angehört, und in ihrem Sinn mit allem Ernst consequent fortzudenken, wenn sich eine Gelegenheit dazu findet; denn wenn auch das Denken und Streben des Individuums diesem selbst vorzugsweise zu überlassen ist, so muß das Bemühen des Erziehers doch immer dahin gehen, allen seinen Schülern zu helfen“ (Ziller a. a. O. S. 463).

Ein solches Verständnis der andern Confession, zusammengehalten mit dem geschärften Bewußtsein, daß er ein Hüter der Gewissen und Seelen auch der andersgläubigen Jugend sein solle, kann allein dann auch dem Lehrer denjenigen richtigen Takt verleihen, den er für die überaus schwierige Arbeit seines Unterrichts nöthig hat. Hier wird für ihn Norm sein müßen — das folgt aus allem bisher entwickelten — daß er in keiner Weise sein confessionelles Bewußtsein verleugnet; ein solches Verfahren würde in sein Wirken jene charakterlose Allgemeinheit hineintragen, welche der Confessionslosigkeit eigen ist; es würde ihn vor allem um seine sittliche Würde, und seine Persönlichkeit damit um ihren mächtigsten Einfluß bringen; auch die Jugend schon weiß mit richtigem Instinct einen Unterschied zu machen zwischen einer ernsten Ueberzeugungstreue, welche, wenn sie auch ihrem religiösen Gefühl fremd ist, doch zur stillen Achtung nöthigt, und einer vorsichtigen Verwaschenheit oder ängstlichen Verleugnung heiligster Ueberzeugungen, mit welcher auch sie schon den Begriff der Charakterlosigkeit verbindet. Nur nicht schroff und rücksichtslos soll er verfahren, vor allem anstößigen sich hüten, welches etwa allein von seiner Person ausgehen könnte, während die durch die Sache und das objective Festhalten an seinem Bekenntnis in den Schülern hervorgerufenen Bedenklichkeiten im Vergleich zu jenen ungefährlich sind, ihn auch nicht kümmern dürfen. Ein Simultangymnasium hat es übrigens insofern leichter, wie die Simultanvolksschule, als die Behandlung der schwierigsten, die meisten Klippen in sich bergenden Objecte, (z. B. der deutschen Literatur und mittleren und neueren Geschichte) solche Classen und Altersstufen trifft (die mittleren und oberen Classen), in welchen das sittliche Urtheil der Schüler schon geklärter und gereifter ist, um den Unterschied herauszufühlen zwischen einem Anstoß, den die subjective Behandlung ohne Noth mit sich bringen kann und demjenigen, den die Sache unvermeidlich macht. Kein Eiertanz also, welcher die Interessen beider Kirchen preisgiebt, anstatt sie zu schützen (Thiersch a. a. O. S. 32), aber auch nicht das volle subjective Pathos, welches der Lehrer einer confessionellen Anstalt in seine Behandlung hineinlegen kann und soll; womit denn freilich der Krebsschaden der Simultananstalten wiederum bloßgelegt wäre. Im einzelnen Vorschriften zu geben, ist unmöglich; indessen möge ein Beispiel zur Verdeutlichung dienen. Ein protestantischer Ge-

schichtslehrer darf bei Besprechung der Reformation ihre Grundbedeutung als einer aus der Noth der Gewissen geborenen Erneuerung des gesammten religiösen Lebens nicht in den Schatten stellen; er muß die Persönlichkeit Luthers in ihrer ganzen sittlich-religiösen Größe zur vollen Geltung bringen; aber er wird nicht vergessen hervorzuheben, daß der ideelle Gehalt der altkatholischen Kirche vor ihrer Entartung auch uns gehöre, daß das Papstthum eine gewaltige ideale und pädagogische Bedeutung gehabt habe und noch habe; er wird durch solches Hervorheben des Gemeinsamen und Allgemeingültigen fühlbar machen, daß die nachreformatorische Zeit nicht nur ein Gegensatz zu der früheren, sondern auch ein Resultat derselben sei; er wird den reiferen Schülern die Perspective einer Zeit weiterer künftiger Entwicklungen eröffnen können mit dem Ziel einer Aufhebung der Gegensätze durch die höhere Einheit einer wahren, allgemeinen katholischen Kirche. So wird die Behauptung des protestantischen Standpunctes mit der Anerkennung des katholischen sich verbinden lassen und ein solches Verfahren noch am ungefährlichsten über die Klippen des völlig nicht aufzuhebenden Dualismus hinweghelfen. Selbstverständlich wird der Lehrer die Schüler der andern Confession nicht durch bestimmte Fragen, Aufgaben u. dgl. nöthigen, diese seine Ansicht ihrerseits etwa repetendo wiederzugeben, sondern wird sich genügen lassen, sie thatsächlich hinzustellen; das Weitere wäre directer Gewissenszwang.

Es liegt auf der Hand, daß mehr noch, als schon an andern Anstalten die Stellung und Persönlichkeit des Directors für eine Simultananstalt von der allergrößten Bedeutung ist. Soll er sonst schon eine Hauptaufgabe darin sehen, ein einheitliches Anstaltsleben nach Kräften zu erzeugen und zu fördern (vergl. d. Art. Director Bd. II. S. 4 ff.), so wird dem durch den Confessionsunterschied gegebenen Dualismus gegenüber diese Aufgabe, wenn auch sehr viel schwieriger, so doch um so nothwendiger. Nur eine solche Persönlichkeit würde zu diesem schweren Amte taugen, welche mit aller Entschiedenheit festester Bekenntnistreue zugleich die Fähigkeit vereinigte, durch gründliche, vertiefte Bildung der andern Confession gerecht zu werden, und mit der Festigkeit eines ausgeprägten Charakters den feinfühligen Takt, welcher zu vermitteln und zu vereinigen versteht, ohne seiner Ueberzeugung etwas zu vergeben. Daß es darnach nicht heilsam ist, wenn das Amt des Directors einer Simultananstalt Jahr um Jahr alternirt, wie es vor kurzem noch an einzelnen Anstalten Herkommen war, wie z. B. an den Lyceen in Heidelberg und Mannheim, bedarf keines besondern Beweises. Ein Jahr um Jahr alternirendes Doppeldirectorium wäre schon an einem confessionellen Gymnasium gleichbedeutend mit einer fortgesetzten Durchlöcherung der eigentlichen Directorenwirksamkeit; an einem Simultangymnasium hieße es auch noch den Dualismus fort und fort verschärfen, die Verschärfung zu einer permanenten machen.

Des Directors Sache wird es sein, die Versöhnung des Dualismus, soweit sie unter Wahrung der beiderseitigen Bekenntnistreue möglich ist, durch Betonung der höheren Einheit in seiner eigenen Person zur Anschauung, aber auch sonst überall zur Anerkennung zu bringen. Von besonderer Bedeutung wird es dabei sein, daß der Religionsunterricht in die Hände von solchen Männern gelegt wird, welche bei aller confessionellen Entschiedenheit zu einer irenischen Berücksichtigung der andern Confessionen ihrem Charakter nach befähigt sind. Es ist nach allem zuvor gesagten selbstverständlich, daß eine gründliche Erörterung der Unterscheidungslehren, wie sonst schon in die obere Stufe des Religionsunterrichts jedes Gymnasiums, so vor allen in ein Simultangymnasium gehört; und so sehr wir der Ausführung Bona Meyers (Religionsbek. u. Sch. S. 194) zustimmen, daß eine klare Kenntnis derselben in unserer Zeit vielmehr zur Einigung und zum Frieden der verschiedenen Confessionen beitragen dürfte, als die herrschende Unklarheit über die Puncte, um derentwillen sich die Confessionen von einander getrennt halten, so wenig verstehen wir die unmittelbar darauf folgende Aeußerung, daß die Besorgnis vor solcher Darstellung diesen Unterricht kaum in Schulen ungemischter, geschweige denn in denen gemischten Bestandes verstatten, somit meist dazu beitragen würde, die pädago-

gische Einheit der Schule zu erschweren. Es kann das confessionell Trennende nicht mit Stillschweigen übergangen werden schon um der innern Wahrheit willen und damit nicht den Simultanschulen auch der letzte Rest des Segens geraubt werde, dessen vollständig nur die confessionellen Anstalten theilhaftig werden können. — Besondere Vorsicht erfordert dann auch die Wahl der Lehrer des Deutschen und ganz besonders der Geschichtslehrer. Nicht allein, daß von Simultananstalten noch weit mehr, als von andern gilt, daß die ethische Qualification wichtiger ist als die Zeugnisqualification, so muß ängstlicher noch, als an jeder andern Anstalt, hier darüber gewacht werden, daß die denselben Gegenstand in verschiedenen Classen behandelnden Lehrer einer relativen Einigung in dem oben erörterten Sinne fähig sind. Es würde den Frieden stören und als unbillige Parteinahme empfunden werden, wollte der Dirigent eines Simultangymnasiums den ganzen Geschichtsunterricht in die Hände eines einzigen Lehrers oder nur von Lehrern derselben Confession legen; aber ebenso falsch wäre es, sich durch ein allzu peinliches Abwägen des numerischen Gleichgewichts von seiner höher stehenden Rücksicht abbringen zu lassen, für welche die ethische Qualification der Lehrerpersönlichkeit in erster Linie maßgebend sein wird.

Eine sehr wichtige, aber auch sehr schwierige Aufgabe für die Simultananstalten ist die Auswahl der Lehrbücher, beziehungsweise der Lehrmittel. Denn auch auf die Revision der Vorschriften, Zeichenvorlagen, ganz besonders der Gesanghefte muß sich die wachsame Fürsorge erstrecken, daß durch einzelne Puncte ihres Inhalts nicht ohne Noth die Gewissen der Jugend verwirrt werden. Die Lehrbücher aber, auch die anscheinend unverfänglichen, mit der Confession zunächst in keiner Beziehung stehenden, wie z. B. die Rechenhefte u. a. bedürfen aus gleichem Grunde einer eingehenden Revision. Die eigentliche Schwierigkeit liegt freilich nach den obigen Ausführungen in der Wahl der deutschen Lesebücher und der Hülfsbücher für den Geschichtsunterricht. Was die ersten anbetrifft, so kann eine auf beide Confessionen im ausgleichenden Sinne Rücksicht nehmende Zusammenstellung nicht entbehrt werden; wo denn freilich die Vergleichung derselben mit anderen durch derartige Fesseln nicht beengten die Halbheit der Simultanschulen recht deutlich macht. — Für den Geschichtsunterricht wird sich immer noch der Gebrauch einer möglichst dürr und nackt die Thatsachen aufzählenden Tabelle nach Art derjenigen von Cauer, Schäfer u. a. am meisten empfehlen, so daß allein dem Lehrer die Arbeit der Auseinandersetzung mit den Gewissen seiner Schüler überlassen bliebe, nicht aber die Einführung eines verwaschenen ausgeführten Lehrbuchs, welches den Interessen keiner Confession dient und deshalb auch keiner Partei willkommen sein kann andererseits aber auch nicht alles anstößige zu vermeiden im Stande ist. So können wir in das Lob nicht einstimmen, welches Bona Meyer (Religionsbek. u. Sch. S. 286) dem an sich sehr geschickt geschriebenen und deshalb weit verbreiteten Lehrbuch der Weltgeschichte des Katholiken Welter spendet. Wir bestreiten vielmehr, daß die dortige Darstellung der Reformation „jeder Protestant“ ohne Anstoß und Verdruß lesen könne; denn wenn sie allerdings auch keine directen Entstellungen, keine verletzenden, polemischen Angriffe enthält, so wird doch die vorsichtig abgewogene kühle Objectivität in keiner Weise dem Bilde gerecht, in welchem einem guten Protestanten jene große Zeit mit dem gewaltigen Ringen großer Persönlichkeiten erscheinen wird. Ebensowenig wird aber auch ein guter Katholik von solcher Darstellung erbaut sein können; er wird in ihr nichts anderes sehen, als die Halbheit eines vor den Consequenzen seiner confessionellen Welt- und Lebensanschauung ängstlich zurückweichenden Katholiken.

Muß ein Simultangymnasium der Weihe eines einheitlichen religiösen Gemeindelebens entbehren, so wird es um so energischer das festhalten und pflegen müßen, was neben und außer dem religiösen Element am meisten der Herstellung einer Einheit dient; das ist die nationale und patriotische Gesinnung; in Bezug auf diesen Punct wird von dem Simultangymnasium, nur in vollerem Maße, alles das gelten, was Bd. III, S. 215 ff. über das Verhältnis des Gymnasiums zur Nationalität und Bd. VIII,

S. 26 ff. über die Pflege des nationalen und patriotischen Sinns (z. B. durch patriotische Schulfeste) ausgeführt ist, und worauf wir hiemit ausdrücklich verweisen. Die Pflege dieses Elements schafft dann einen neutralen gemeinsamen Boden, auf welchem die zum Gedeihen nothwendige Fühlung mit der Gemeinde erreicht und erhalten wird. Die Fühlung mit der Familie wird von dem Grade der Hingebung und Treue abhängen, mit welcher die Lehrer im Dienste an der Jugend arbeiten; sie öffnet ihnen die Herzen der Jugend, und gewinnt am schnellsten auch die Herzen der Eltern über die confessionellen Schranken hinweg. (Vergl. d. Art. Schule und Haus, Schule und Publikum Bd. VIII, S. 1 ff. u. 18 ff.) Beide Fühlungen sind aber auch um so wichtiger, je mehr trennende Elemente für eine Simultananstalt in dem Verhältnis verborgen liegen, welches die Schule zu dem dritten großen Organismus, zur Kirche haben soll (darüber s. Bd. VII, S. 944 ff.).

Schließlich die Bemerkung, daß wie unsere Ausführungen zum größten Theil auch den Simultanschulen im allgemeinen haben gelten müßen, so alles, was vom Simultangymnasium gesagt ist, im wesentlichen auch auf die Simultanrealschulen Anwendung findet. **O. Frick.**

Sinnesübungen, s. am Schlusse des Bandes.

Sinnlichkeit. Dieses Substantivum hat im Sprachgebrauch meist eine bestimmtere Bedeutung, als das Adjectivum sinnlich. Denn mit diesem bezeichnen wir 1) objectiv, als Gegensatz zu allem übersinnlichen, alle diejenigen Gegenstände, die sich mittelst der Sinne warnehmen lassen, also namentlich die gesehen, gehört und betastet werden können; und 2) subjectiv a) alle die Eindrücke, die sich durch die fünf Sinne vermitteln, b) alle die Empfindungen, die im Körper überhaupt (im Gemeingefühl) oder in speciellen Organen desselben sich in den Grundformen von Lust oder Schmerz, als Erhöhung oder als Störung des Gesammtlebens im Organismus kund geben, so wie dem entsprechend alle die Naturtriebe, welche darauf sich richten, solche Lust zu bewirken oder solchen Schmerz zu beseitigen. Wie nun das unter Ziff. 1 Genannte das Werk Gottes, seine Schöpfung ist, so gehört alles unter Ziff. 2 Angeführte zur Natur des Menschen; ein Individuum, das in diesen Beziehungen nichts sinnliches an sich hätte, wäre nicht etwa ein Engel, sondern eine Mumie. Wenn wir aber von Sinnlichkeit reden, so verstehen wir darunter in der Regel nicht diese Naturbeschaffenheit, wie sie das Wesen des Menschen mitbedingt, sondern wir denken uns dabei jene Empfindungen und Triebe schon so zu sagen im Gange, und zwar schon mit einer gewißen Erregtheit oder doch leichter Erregbarkeit, also bereits als etwas, das nicht mehr ausschließlich unter physischem, sondern auch unter ethischem Gesichtspunkt betrachtet werden muß. Auch damit aber ist noch nicht gesagt, daß diese Erregtheit oder Erregbarkeit unsittlich, also auf pädagogischem Wege zu unterdrücken, zu vernichten sei; was lebt, das will auch leben und soll leben, aber nach dem von einer höhern Weltordnung bestimmten Maß. Sobald eine gewiße Grenzlinie überschritten ist, so ist die Sinnlichkeit ein habitueller sittlicher Fehler und birgt den Keim des Lasters in sich; nenne ich jemanden einen sinnlichen Menschen, so will ich damit kein Lob aussprechen. Die Aufgabe der Erziehung ist also zu verhüten, daß nicht aus der sinnlichen Naturseite des Kindes sich durch Ueberwiegen derselben diejenige Sinnlichkeit entwickle, die als habituelle Neigung zum sinnlich Angenehmen und als Abneigung gegen alles sinnlich unangenehme oder keinen Sinnenreiz bietende das Göttliche im Menschen, den Geist, lähmt und niederzieht, die mit dem Leib auch die Seele beschwert oder befleckt, und, während sie das leibliche Wohlgefühl zum höchsten Ziele setzt, in Wirklichkeit auch das leibliche Leben zerstört.

Was wir in dieser Richtung Sinnlichkeit nennen, das berührt zunächst von den fünf Sinnen nur den Geschmacksinn und etwa den Tastsinn; dem Geruchssinn wird nur als angenehme Zugabe zu anderweitigen Genüssen absichtliche Befriedigung gewährt; die raffinirte Sinnlichkeit fordert „alle Wohlgerüche Arabiens“, aber doch nicht als selbstständige Form des Genusses, und was im gewöhnlichen Leben in dieser Richtung geschieht,



das hat in der Regel nur den negativen Zweck, schlechte Gerüche zu beseitigen; wer gegen diese empfindlich ist, wem sie Eckel erregen, der ist deshalb noch kein sinnlicher Mensch. Den Geruchs- und Geschmackssinn zugleich afficirt das Rauchen, und zwar letzteren in der Weise, daß man es philosophisch schon definirt hat als die Emancipation des Gaumens vom Magen. Es ist uns nicht erinnerlich, gehört zu haben, daß man einen starken Raucher deshalb der Sinnlichkeit beschuldigt hätte. Dies wird wohl daraus sich erklären, daß in der Regel der Raucher immer zugleich eine andere, sei es mechanische, sei es geistige Thätigkeit in Studium oder Gespräch ausübt, auf welche sein Interesse gerichtet ist, so daß jener sinnliche Genuß fast unbewußt nebenher geht; nur denjenigen könnte jenes sittliche Urtheil auch von dieser Seite treffen, der dabei nichts thut und nichts denkt, oder bei dem der Genuß des Rauchens und etwa der Genuß des Trinkens sich gegenseitig steigern und beide gemeinsam alles Interesse absorbiren. Sagt man ferner von Objecten, die den Gesichts- oder Gehörsinn afficiren, sie seien oder wirken sinnlich, so sind dabei ganz specielle anderweitige Momente im Spiel, auf die wir unten zurückkommen werden. Es bleibt zwischen den Sinnesobjecten dieser höchsten Kategorie und zwischen dem, was dem Geschmackssinn zugehört, jedenfalls der große Unterschied, daß jene nur angeschaut, nicht dem Körper selbst assimilirt, auch nicht, wie im Gebiete des Tastsinnes, mechanisch von ihm berührt werden oder auf ihn selber einen Druck ausüben; der Genuß, obwohl durch die beiden edlen Sinne vermittelt, ist wesentlich geistiger Art, ist ein ästhetischer, weshalb die süddeutsche Sprechweise darin entschieden Recht hat, daß sie nur von dem, was gesehen und gehört wird, das Prädicat schön gebraucht, niemals aber sagt: der Braten schmeckt schön, nicht einmal: die Blume riecht schön. (Auch der Riechnerv „nimmt die Riechstoffe auf dem Wege der Diffusion in sich auf und wird durch dieselben chemisch verändert.“ Vierordt, Physiologie, 2. Aufl. S. 337.) Wer etwa aus religiös-ascetischen Gründen auch dem Auge und Ohr den Genuß der Licht- und Klangwirkungen, soweit diese nicht praktischen Zwecken dienen, als Sinnlichkeit verwehren wollte, der würde eben damit das Schöne zum Sündhaften stempeln; von einem lebenden Product solcher Erziehung gälte mit mehr Recht, als von dem „Kerl, der speculirt“ das Göthe'sche Urtheil: solch einer sei „wie ein Thier auf dürrer Heide von einem bösen Geist im Kreis herumgeführt und rings herum liegt schöne grüne Weide.“ — Wenn sich nun hiernach das, was man Sinnlichkeit in dem oben bezeichneten bestimmteren Sinne nennt, der schon ein sittliches Moment in sich schließt, unter den fünf Sinnen vorzugsweise zum Geschmackssinn, entfernter zum Tastsinn in Beziehung setzt: so ist dabei noch Folgendes zu beachten. Diejenige Sinnlichkeit, welche gesteigerte Reize und Befriedigungen für den Geschmackssinn fordert, d. h. die Sinnlichkeit des Feinschmeckers ist auch in Betreff des Essens und Trinkens noch nicht die niedrigste; es giebt ja nicht wenige Individuen, denen weit weniger an der Qualität als an der Quantität gelegen ist, wo also nicht der Gaumen, sondern der Magen die gebietende Macht ist; dieser nur will gefüllt, will beschäftigt sein. Schon hieraus ist also ersichtlich, daß die Sinnlichkeit über den specifischen Thätigkeitskreis der fünf Sinne hinausgreift. Um eine freilich kleine Stufe steht dann wieder der Trinker über dem Esser, weil jenen, auch wenn ihm ebenfalls das Quantum den Hauptgenuß bedingt, doch der Reiz des Geistigen im Getränke, der auf den Gaumen und sofort auf die Seelenstimmung wirkt, zum Trinker macht. Also schon in diesen Beziehungen ist das Gebiet der fünf Sinne keineswegs auch das Gebiet der Sinnlichkeit; noch klarer tritt dies zu Tage in derjenigen Form der Sinnlichkeit, die mit Recht als die gefährlichste betrachtet wird, nemlich in der Geschlechtslust. Man könnte zwar, wie die Gefräßigkeit auf den Geschmackssinn, so diese auf den Tastsinn zurückzuführen versuchen und in gewißer Richtung sogar mit dem Gesichtssinn (als Augenlust nach dem biblischen Ausdruck 1 Joh. 2, 16 vergl. mit 3 Mos. 20, 17) in Verbindung bringen; allein wenn auch diese beiden Sinne in Mitleidenschaft versetzt werden können, wenn auch namentlich durch Berührung oder Reibung geschlechtliche Lustgefühle erzeugt werden, so sind doch diese selbst eine besondere Species sinnlicher

Empfindung, daher die Physiologie (z. B. bei Vierordt a. a. O. S. 347) sie als Muskelgefühle bezeichnet und unter die sog. Gemeingefühle subsumirt, die eben darum so heißen, weil sie sich an keinen besonderen Sinn anknüpfen. Klarer liegt der Sitz der Sinnlichkeit im Gemeingefühl alsdann vor, wenn sie lediglich als Abneigung gegen irgend eine Unlust, eine Anstrengung oder Mühsal wirkt, wo sie also mit Trägheit oder Weichlichkeit zusammenfällt; also z. B. wenn das Kind lieber noch im warmen Bette bleiben, als am kalten Wintermorgen aufstehen will, wenn es sich gegen das kalte Waschen, gegen das Einnehmen einer Arznei u. dgl. sträubt, oder wenn es verbrießlich ist, weil es in der Hitze oder Kälte einen Gang machen soll, statt im Schatten oder hinter dem Ofen zu bleiben; wiewohl auch hierin eine nächste Beziehung auf den Geschmackssinn oder auf den Tastsinn nicht zu verkennen ist. (In welch' mannigfacher Weise übrigens der Tastsinn das Organ für die Empfindung des Angenehmen und Unangenehmen ist, wie diese zu Stande kommt und wo die Grenze zwischen diesen beiden ist, darüber vgl. Biunde: Versuch einer systematischen Behandlung der empirischen Psychologie, II. S. 86 f. und über die weite Ausdehnung der Sinnlichkeit auch über die fünf Sinne hinaus ebend. S. 96 f.)

Giebt sich nun in allen diesen Formen die Sinnlichkeit physisch als Lust und zwar als materiell fühlbare Lust — als Fleischeslust — zu erkennen, und ebenso ethisch als Verlangen und Streben nach dieser Lust, als eine auf Erzeugung und Festhaltung derselben und auf Entfernung aller Unlust zielende Willensrichtung (vgl. Biunde a. a. O. S. 288): so finden sich außerdem noch andere Formen vor, die nun doch mittelbar auch die beiden edelsten Sinne, Auge und Ohr, in Anspruch nehmen. Es giebt in weiterer Bedeutung, als in welcher das Wort oben schon aus der Bibel beigezogen wurde, eine Augenlust, d. h. eine Art von Sinnlichkeit, die darin besteht, daß man überall hinläuft und dabei sein muß, wo es etwas zu sehen giebt, gleichgültig was es ist, wenn nur das Auge beschäftigt und dadurch der Geist der Mühe überhoben wird, sich mit sich selbst zu beschäftigen. Wer kein Schauspielhaus, keine Komödienbude, keinen Circus offen sehen kann, ohne hineinzugehen, wer sich von Langerweile geplagt fühlt, wenn nicht jeder Tag ihm eine Bande Seiltänzer, Kunstreiter, Taschenspieler u. s. w. zu schauen giebt: der ist ohne Zweifel ein sinnlicher Mensch. Hierin liegt auch der Grund, warum sinnliche Völker (wie es die Romanen sind) nur dann eine Religion zu haben glauben, wenn sie ihnen Priester in schimmernden Gewändern, bunte Processionen, Reliquien und Mirakel in ausgiebiger Menge vors Auge führt, während denkende Nationen im Gottesdienst, der sie ja von der Sinnenwelt zum Uebersinnlichen erheben soll, mehr hören als sehen wollen, und zwar nicht nur Musik, sondern das vernünftige Wort, den reinen Ausdruck des Gedankens hören wollen. In positiv sündhafter Weise aber wird das Auge zum Organ der Sinnlichkeit, wenn es an Nuditäten oder zwar bedeckten aber üppigen Körperformen sich weidet; was dann weiter die Folge hat, daß selbst so lange dem äußeren Auge sich kein solches Object darbietet, die Phantasie desto geschäftiger ist, im Wachen und im Träumen dergleichen Reize dem inneren Auge vorzuführen. — In Bezug auf das Gehör redet man, auch ganz abgesehen von der durch gesungene Worte möglicherweise zu erregenden Sinnlichkeit, also in absoluter Bedeutung von sinnlicher Musik, also von einer solchen, die sowohl der adäquate musikalische Ausdruck sinnlicher Empfindung sei als auch solche im Hörer hervorrufe, mithin förmlich verführerisch auf diesen einwirke. Um Schmerz und Freude auszudrücken, fehlt es der Tonkunst allerdings nicht an Mitteln; aber davon liegt obige Annahme noch weit ab. Man weist dafür auf manche Stellen in Mozart'schen Opern hin, noch mehr theils auf die leichtfertigen Producte eines Offenbach, theils auf raffinirte Musikeffecte bei Meyerbeer und Richard Wagner; es sollen selbst Sängerinnen schon eingestanden haben, daß gewiße Melodien, ja selbst gewiße Harmoniefolgen, Modulationen und selbst Tonarten sinnliche Lüsternheit in ihnen zu erregen nie verfehlen. Der Verfasser dieses Artikels muß bekennen: daß ihm alles dergleichen ein unlösbares Räthsel ist und als pure Selbsttäuschung er-

scheint; er hat noch immer, was von Musik unter diese Kategorie gestellt worden ist, entweder einfach trivial, gemein, geistlos gefunden, so daß ein musikalisches Ohr dergleichen nicht zum zweitenmal zu hören begehrt, oder ist es erst durch anderweitige, nichtmusikalische Zuthat, also durch schlüpferigen Text oder durch zweideutige dramatische Situation in den Zauberkreis des Verführerischen gerathen; im ganzen Wagner'schen Tannhäuser z. B., wo es an stark erotischen Scenen nicht fehlt, finde ich auch nicht einen einzigen Takt, von dem gesagt werden könnte, die Musik als solche sei wollüstig — einfach deswegen, weil es, rein als Musik, eine solche gar nicht giebt. Nur zweierlei Fälle kann ich mir denken, wo ihr etwas der Art sich anhängen könnte: 1) wenn auf anderem Wege schon die Sinne berauscht oder das klare sittliche Bewußtsein betäubt ist, dann kann der weiche, süße Ton eines Instruments oder einer Sirenenstimme noch etwas dazu beitragen, dieses Bewußtsein vollends einzuschläfern, wo also die Wirkung nicht sowohl eine erregende in der Richtung der Sinnlichkeit, als vielmehr eine beschwichtigende in Bezug auf die Energie des Geistes wäre; und 2) kann ein stark markirter, auch in der an sich lebhaften Melodie durchgreifender Rhythmus sich mit Nerven und Muskeln in einen elementaren Rapport setzen, so daß wie unwillkürlich die Glieder davon in Mitbewegung gesetzt werden; das gilt wie von einem Marsch, so von Tanzmusik und wofern nun diese körperliche Bewegung auf die Sinnlichkeit steigernd einwirkt, ist mittelbar auch die Musik daran schuld. Aber gerade aus dieser Analyse des wirklichen Sachverhalts geht klar hervor, daß nicht die Musik an sich, d. h. die melodische Folge von Tönen und der harmonische Zusammenklang derselben die Sinnlichkeit stimulirt. Ganz anders ist es daher auch gemeint, wenn man z. B. Rossini'sche Musik in Vergleich mit Beethoven'scher sinnlich nennt und diejenigen, die die letztere meiden und für die erstere schwärmen, beschuldigt, sie suchen in der Musik nur sinnlichen Genuß, nur Ohrenkitzel. Denn damit wird bloß eigentlich der Mangel höherer musikalischer Bildung gerügt, darin bestehend, daß man nur angenehme, ohrenfällige Melodie hören will, für tieferen musikalischen Ideengehalt, für die Schönheit kunstreicher Harmonie, für die reichere und genialere Arbeit in der Durchführung von Grundgedanken (thematische und contrapunctische Arbeit) keine Empfänglichkeit und kein Interesse zeigt, ebenso auch bei dramatischer Musik gleichgültig ist gegen die Kunst, einer poetischen Gestalt, z. B. einem Charakter, einer Handlung ihr genaues musikalisches Ebenbild oder Analogon zur Seite zu stellen. Wir können einfach sagen: in diesem Fall ist Sinnlichkeit nichts als der Mangel an classischem Geschmack. Ganz dasselbe ist der Fall, wenn jemand in der Musik nur starke Erschütterungen des Trommelfells liebt, Janitscharenmusik, im Orchester möglichst viel Blech, im Gesang möglichstes Geschrei; auch dies ist eine Art Sinnlichkeit, aber viel mehr ein ästhetischer als moralischer Defect, eine Roheit. Aehnliche Mängel werden sich auch andern Künsten gegenüber geltend machen, wie z. B. an der Malerei die Sinnlichkeit — auch wieder völlig abgesehen vom dargestellten Gegenstand — sich dem Reiz der Farben zuwendet, während es schon eine gewiße Ueberwindung des Sinnlichen durchs Geistige ist, wenn man an der Form auch ohne Farbe, wie im Kupferstich, sein Wohlgefallen findet.

Hiemit dürfte wohl das in den Bereich gegenwärtigen Artikels fallende Begriffsgebiet durchmessen sein und es bleibt nur noch die Frage, wie sich, gestützt auf die Ethik, die Pädagogik dazu zu verhalten habe. Da in jedem Menschen sich naturgemäß das animale Leben erst bis zu einem gewißen Punct entwickelt haben muß, ehe der Geist sich auch nur seiner selbst bewußt wird, und dieser alsdann erst noch geraume Zeit braucht, um seine normale Kräftigkeit zu gewinnen: so kann es nicht anders sein, als daß in der Kindheit das sinnliche Bedürfen und Begehren noch vorherrscht; immer ist es erst eine sittliche That, die dieses Element in die richtige Unterordnung unter das geistige bringt, und zu dieser sittlichen That wird der Geist erst nach und nach befähigt, sie setzt immer schon eine relative Reife desselben voraus. Ein Kind, für das ein Stück Kuchen keinen Reiz hätte, dessen Augen nicht glänzten, wenn es (namentlich zum erstenmal in einem jungen Leben) ein Reiterregiment mit klingendem Spiel einrücken sieht, wäre

zuverlässig entweder krank oder durch falsche Erziehung schon verdreht und verkümmert. Wir erinnern uns irgendwo von einem Vater gelesen zu haben, den sein aufgeweckter, wißbegieriger Junge mit endlosen Fragen quälte und in die Enge trieb; eine frische, saftige Birne beschwichtigte alle Zweifel der philosophischen Kinderseele. Damit aber aus dieser naturwüchsigen Sinnlichkeit nicht eine habituelle Sinnlichkeit werde, dazu dienen nicht erbauliche Predigten über die Nichtigkeit alles irdischen — ein guter Bissen dünkt trotz der vanitas vanitatum des Predigers Salomo einem Kinde denn doch etwas sehr reelles zu sein —; ebenso wenig ist das willkürliche Auferlegen von Entbehrungen, ein Fastengebot zum Zweck der Selbstverleugnung das richtige Mittel zum Zwecke, denn nur um so größeren Reiz und Werth wird die verbotene Frucht in der Meinung des Kindes gewinnen. Sondern fürs erste ergeht an den Erzieher die Forderung, daß er nicht durch sein eigenes Beispiel die sinnliche Neigung im Kind steigere und das Verlangen nach Genuß als das erste und berechtigtste erscheinen lasse; wenn der Knabe sieht, daß Vater und Mutter selber kein höheres Gut kennen, als eine fette Mahlzeit, wie sollte er dann eine idealere Lebensanschauung gewinnen? Desgleichen ist es eine üble Pädagogik, das Kind mit Leckerbissen zu locken oder zu belohnen und ebenso schlimm, wenn schwache Mütter selber den Kindern erlauben, von allem, was etwa einem Gast vorgesetzt wird, auch eine Portion zu fordern. Die Thorheit solchen Verfahrens springt jedem Dritten, und zwar oft in unangenehmster Weise in die Augen. Dagegen ist es ebenso wenig klug, den Kindern von solchem, was seltener auf den Tisch kommt, was also ihr Gelüste zugleich mit der Neugierde reizt, nichts zu geben, um sie in der Selbstverleugnung zu üben; das empfinden sie als eine lieblose Härte und während diese sie bitter macht, wird das Gelüste durch's beharrliche Versagen nur noch gestachelt. Mit Maß zu rechter Zeit und freundlich ihnen auch an einem Leckerbissen ihr Theil zu gewähren, das kann gerade dazu dienen, sie zu überzeugen, daß Essen und Trinken der Güter höchstes nicht ist, und daß auch Süßigkeiten den Menschen lassen, wer er ist. — Neben und über alle dem aber ist es die positive Wirkung, Nährung und Stärkung des Geistigen im Kinde, wodurch die Sinnlichkeit zunächst ein Gegengewicht erhält, das mit der Zeit zum wirklichen, normalen Uebergewicht des Geistes über das Fleisch wird. Der Stumpfsinnige, der geistig Verwahrloste denkt unaufhörlich an Essen und Trinken, wo nicht an Schlimmeres, weil er nichts anderes zu denken hat; ist dagegen einmal der Wissenstrieb rege gemacht, freut sich das Kind seines Lernens, so haben seine Gedanken eine ganz andere, stets ausgiebigere Beschäftigung, es kennt schon, ohne darüber Reflexionen anzustellen, andern Genuß und wird, gerade wenn ihm daneben die physisch nothwendige leibliche Befriedigung freundlich und sättigend gewährt wird, um so weniger Gelüste sinnlicher Art haben. Letzteres ist allerdings eine wesentliche Bedingung; Individuen, die nicht durchaus regelmäßig ihre Nahrung erhalten, werden viel lüsterner; sie sind dann nicht bloß gefräßig, sobald sie die Mittel dazu haben, sondern es stellt auch in diesem Falle die Phantasie dasjenige, was man entbehrt, noch viel reizender dar, als es ist. Wird aber hiefür in angemessener Weise gesorgt, so darf um so weniger der Geist daneben müßig gelassen werden; „die Vielseitigkeit des Interesses verhindert die Herrschaft der Begierden," ein Satz, dessen weitere Ausführung von Ziller (Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht, Leipz. 1865, S. 850 ff.) man vergleichen wolle. Aber auch eine rein ethische Macht kann schon im Kinde die natürliche Sinnlichkeit niederhalten. In den „Blättern für das Armenwesen", herausgegeben von der Centralleitung des Wohlthätigkeitsvereins in Stuttgart, 1869, Nr. 48, wird ein Gespräch zwischen Bettelbuben mitgetheilt, das einen rührenden Beleg für obigen Satz abgiebt. Der eine derselben hat von einer Kindstaufgesellschaft ein Stück Kuchen und Wurst geschenkt bekommen; er wird nicht müde, den Kuchen anzusehen und zu zeigen und zu preisen; er denkt aber dabei mit Wehmuth an seine verstorbene blindgewesene Mutter, die auch so gerne Kuchen und Wurst gegessen habe; doch hat er eine kleine Schwester und dieser freut er sich die reiche Beute zu bringen. Darüber kommt ein anderer, der auch am gleichen Ort auf seinen Rath gebettelt, aber nichts er-

halten hat, als einen blinden Pfennig; der will ihm den Kuchen mit Gewalt entreißen; aus der erfolglosen Balgerei entspinnt sich eine Mittheilung, wornach der zweite eine kranke Mutter hat und für diese wollte er den Kuchen rauben; das bewegt dem ersten im Andenken an seine eigene Mutter das Herz, daß er dem andern das ganze Stück giebt und sich tröstet, für sein „Mariele" habe er ja doch noch die Wurst. Die ganze Scene, die sehr verdient, im Original gelesen zu werden, hat der Erzähler, ein Geistlicher im Harz Namens Papst, ungesehen mit angehört; da wars also selbst in diesen Betteljungen, die zwischenein ihr eigenes Wohlgefallen an dem Kuchen unverhohlen erkennen lassen, die Macht der Liebe, die sie sich selbst vergessen und sich weiden läßt an dem Gedanken, wie köstlich der seltene Bissen einer geliebten Seele munden werde. Wer diese Gotteskraft in einem Kinde wach zu rufen versteht, der hat die Sinnlichkeit gründlicher bewältigt, als es Strick und Geißel jemals hinter Klostermauern vermocht haben. Denn wer das Fleisch nur in dem Sinn und mit der Hoffnung kreuzigt, daß dadurch von selbst auch die Begierden abgetödtet werden, wenn man nur den Leib hart halte, der täuscht sich gründlich; ein geschwächter Körper ist laut alter Erfahrung keineswegs vor fleischlichen Reizungen sicher, sowenig als dadurch die Phantasie vor Ausschreitungen bewahrt ist. — Was sofort in puncto sexti dem Erzieher zu thun obliegt, darüber ist das Erforderliche schon in den Artikeln „Geschlechtliche Verirrungen" (Bd. II. S. 838), „Geschlechtertrennung" (ebd. S. 836) und „Schamhaftigkeit" (Bd. VII. S. 575) gesagt, worauf wir verweisen. In Betreff derjenigen Sinnlichkeit ferner, die, wie oben bemerkt, theils als Trägheit theils als Weichlichkeit zu Tage kommt, ist die einzig wirksame pädagogische Maßregel diese, daß man derlei Neigungen und Abneigungen beharrlich nicht nachgiebt; das Nähere hierüber ist in den Art. Gewöhnung (Bd. II. S. 902), Neigungen (Bd. V. S. 209) und Abneigungen (Bd. I. S. 19) ausgeführt; ebenso greift dasjenige in vorliegenden Gegenstand ein, was in dem Art. Körperliche Erziehung (Bd. IV. S. 76 ff.) über Abhärtung gesagt worden. (Vgl. auch den Art. Mäßigkeit.)

Was endlich die noch erwähnte Schaulust und den Ohrenkitzel, also die durch Gesicht und Gehör (ganz abgesehen von Nuditäten und Frivolitäten) sich befriedigende Sinnlichkeit betrifft, so geht aus dem oben über die Natur derselben Gesagten von selbst hervor, daß die einzige Art, in diesem Stück den Geist in sein Recht und seine Macht einzusetzen, darin besteht, demselben die genügende Bildung zu geben. Denn diese lehrt den Zögling das Werthvolle vom Werthlosen, das Gediegene und Geistvolle vom Schalen und Trivialen, das Edle vom Gemeinen mit sicherem Gefühl unterscheiden und befähigt ihn, den reellen Werth eines Gemäldes, eines Schauspiels (vgl. auch den Art. Theater) wie den bloßen Schein und Schimmer, den reellen Werth einer Musik wie den Lärm und Klingklang richtig und scharf zu beurtheilen. Wer einmal dafür geöffnete Sinne und reines Urtheil gewonnen hat, der kann wohl einmal — darin noch als Mann wieder momentan zum Kinde werdend — auch einem heiteren Walzer oder einem pompösen Soldatenmarsch und Zapfenstreich sein Ohr leihen, wohl einmal auch einer Kunstproduction niedern Ranges von Bärenführern oder Kunstreitern im Vorbeigehen zusehen; aber er läßt solche Dinge wie einen Schwarm Zugvögel an sich vorüberziehen, ohne ihnen irgend ein tieferes Interesse zuzuwenden; wo er dagegen für Auge und Ohr einen Genuß sucht, da stellt er höhere Anforderungen in Bezug auf künstlerischen Gehalt, weil er auch in dem, was den Sinnen sich darbietet, eine Bereicherung des geistigen Lebens zu haben verlangt. **Palmer.**

Sitte. Nach Müller's und Zarncke's mittelhochdeutschem Wörterbuch wurde das Wort site (von siton, bewegen, führen) auch für die sich gleichbleibende Handlungsweise des einzelnen Menschen gebraucht, während wir jetzt von einer individuellen Gewohnheit nicht leicht sagen: das ist meine Sitte, sondern mit dem Wort immer ein gemeinsames, zur charakteristischen Lebensgestaltung irgend einer Gemeinschaft von Menschen, Volk, Gemeinde, Familie, gehöriges Thun bezeichnen; nur im Plural — gute Sitten, mores, gebrauchen wir das Wort auch von der Aufführung des Einzelnen; von

dieser Seite behauptet dasselbe seinen nahen Zusammenhang mit der Sittlichkeit. Auch in dem jetzt üblichen Sinn ist freilich immer nur diejenige Sitte wirklich Sitte und nicht Unsitte, die mit den Gesetzen der Sittlichkeit übereinstimmt, und alles, was sittlich gut ist, kann und soll auch, so weit es als Handlungsweise in die Erscheinung hervortritt, zu wirklicher Sitte, zur Lebensgewohnheit werden, die sich halb unbewußt von Vater auf den Sohn und Enkel vererbt, in die die Jugend von selbst hineinwächst, die sie als etwas feststehendes schon vorfindet und als etwas selbstverständliches anerkennt und befolgt: darin eben liegt ihr pädagogischer Werth und die Pflicht, durch die Sitte zur Sitte zu erziehen. Da also factisch die Sitte sich nicht immer aus solchen Motiven bildet, die von der christlichen Ethik, überhaupt von einem reinen sittlichen Bewußtsein als sittlich anerkannt werden und da ebenso die einmal herrschende traditionelle Sitte (Orts-, Standessitte u. s. w.) einen beherrschenden Einfluß auf die innere und äußere Moralität üben kann, dem der Erzieher, weil Sittlichkeit seines Wirkens Zweck und Ziel ist, vielmehr entgegenarbeiten muß, so ist es nöthig, der Sitte abgesondert von dem, was nur der Ethik angehört, einen eigenen Artikel zu widmen. Riehl hat den bekannten Ausspruch gethan: „man muß von der Annahme ausgehen, die altüberlieferten Sitten des deutschen Hauses seien schon dann positiv gut, wenn sie kein nachweisliches Unheil stiften;“ aber nicht nur giebt es noch allerlei andere Sitten als die des deutschen Bürgerhauses, sondern man muß auch nach jenem Kanon doch immer erst prüfen, ob nicht eine Sitte, auch eine von Alters her überlieferte, ein nachweisliches Unheil stiftet.

Eine Sitte ist immer eine Lebensnorm, die einen kleineren oder größeren Kreis von Menschen gemeinsam in der Art bestimmt, daß sie wie ein Gesetz (ja pünctlicher und williger als jedes förmliche Gesetz) beobachtet wird, ohne daß eine äußere Vorschrift dafür bestünde oder eine gesetzliche Auctorität dazu nöthigte. Man fürchtet sich — und soll sich allerdings fürchten — unter den Menschen dazustehen als einer, der nicht weiß was Brauch ist, was sich geziemt, der also diesem Bildungskreise fremd und fern, d. h. unter dem Niveau desselben steht. Es kann sehr wohl, was ursprünglich frei aus dem Volksgeist erwachsene Sitte war, auf einem gewißen Höhepunct der Cultur zum Gesetz, zur fixirten staatlichen oder kirchlichen Norm werden, die nunmehr, von der Auctorität gehandhabt, einen äußeren Zwang ausübt; so sind eine Menge unserer Staats- und Kirchengesetze ursprünglich nur Sitten, Volksbräuche gewesen, die bei festerer Organisation des Gemeinschaftslebens zum Gesetz erhoben wurden; „die Sitte ist es,“ — sagt Alex. v. Oettingen in seiner Moralstatistik, Erlangen 1868, I. S. 961 f. — „welche vorzugsweise influirt auf die sociale Lebensbethätigung in ihren drei Hauptsphären: die Rechtsnormen, die Bildungsnormen und die Religionsnormen sind gesetzmäßige Ausgestaltungen der Macht der Sitte und Tradition, durch welche eine geistige Atmosphäre in jedem organisirten Gemeinschaftsleben und schließlich in der gesammten Menschheit entsteht.“ Aber ebenso geschieht auch das Umgekehrte; es tritt entweder eine neue Staatsgewalt oder eine neue Religion fix und fertig unter ein Volk, sei es durch Eroberung mit leiblichen oder mit geistigen Waffen von außen her, sei es durch eine unter dem Volk selbst erstehende geistesmächtige Persönlichkeit; dadurch wird das Volksleben unter ganz neue Gesetze gestellt, aber wenn sie die Macht der Wahrheit und Gerechtigkeit in sich selber tragen, so wandeln sie sich, selbst wenn ihnen anfangs die vis inertiae einen schwer zu besiegenden Widerstand leistet, allmählich in Volkssitte um; unser protestantisches Volk beobachtet z. B. in religiösen und kirchlichen Dingen vieles als Sitte, ohne entfernt daran zu denken oder etwas davon zu wissen, daß es als Vorschrift schwarz auf weiß in der Kirchenordnung steht. Darin liegt der große Unterschied, daß solcher Gehorsam nicht ein gesetzlicher, sondern ein freier ist; nicht das Gesetz, wohl aber seine Sitte liebt das Volk und würde sie eben darum, auch wenn das Gesetz fiele, dennoch beibehalten, weil sie ihm ein Schmuck des Lebens, Gegensatz zur Roheit und Verwilderung ist, ja weil es für sein religiöses und sittliches Gefühl daran einen objectiven Halt hat. Nur darf dies nicht bis zu dem sowohl ethisch als pädagogisch bedenk-

lichen Extrem gesteigert werden, zu dem sich Oettingen a. a. O., S. 970, durch sein Princip: alle Ethik müsse Social-Ethik, nicht Personal-Ethik sein, fortreißen läßt, indem er sagt: „Alle ethischen Principien und Normen gehen stets zurück auf eine Form der Sitte, — ein Erweis ihres nothwendig socialen Charakters. Zu einem Begriff von gut und böse, zu sittlicher Billigung und Verabscheuung, überhaupt zu ethischem Urtheil und ethischer Thatkraft gelangt der Einzelne nur im Zusammenhang mit einer Tradition, durch Vermittlung der Sitte, die ihn geistig großgezogen und sein ethisches Urtheil, sein Gewissen gebildet hat. Denn Sitte ist nichts anderes, als die gewohnheitsmäßige Ausgestaltung der immanenten Gesetze der Gemeinschaftsbewegung in normative und imperative Formen, wodurch eben das sich ergiebt, was wir im weitesten Sinne Sittengesetz nennen." Daß die traditionelle Sitte auf die Bildung des sittlichen Urtheils mächtig einwirkt, daß viele Menschen gar keinen andern Inhalt ihres Gewissens aufweisen können, als was Sitte ist, und keinen andern Grund des Gewissensantriebes, als den, daß einmal etwas Brauch ist, das freilich leugnen wir nicht; aber erstens fragen wir: von wem rührt denn die Sitte, die Tradition selber her? Einer muß doch angefangen haben, so oder so zu handeln, ohne daß vor ihm schon eine Sitte dieses Inhalts bestanden hätte. Oder war etwa, was in Luther's Gewissen sich regte und ihn zum Reformator machte, nur Wirkung der Tradition und Sitte? Bäumte sich nicht eben sein primitives sittliches Bewußtsein gerade gegen diese die Welt im Banne haltende Macht auf, um sie zu brechen? Zweitens muß gefragt werden: ist denn alles, was die Sitte mit sich bringt und dem Einzelnen zumuthet, wirkliche Gewissensbildung und nicht oft vielmehr Gewissensfälschung oder Gewissenslähmung? Und drittens: gehören nicht sehr wesentliche Dinge zur rechten Sittlichkeit, die, weil sie im verborgenen bleiben und in ihrer Bethätigung ganz der individuellen, in jedem Augenblick völlig freien Gesinnung und Lebensweise anheimfallen — wie das Herzensgebet, wie tausenderlei nur dem vertrautesten Umgang angehörige Liebeserweisungen, gar nicht mehr mit dem Namen einer Sitte bezeichnet werden können? Daß in einem Christenhause zu bestimmter Zeit Hausandacht, Tischgebet ꝛc. gehalten wird, das ist Sitte, aber daß der Christ bei seiner Arbeit allezeit seines Gottes gedenkt, oder daß er, wenn ein unerlaubtes Gelüste in ihm sich regt, dasselbe unterdrückt, daß er ein ihm zustoßendes Leid in stiller Geduld trägt, — das sind zwar Forderungen des Sittengesetzes, aber nach exactem Sprachgebrauch sagt man nicht, das sei Sitte. (Daher konnten wir oben nur in soweit, als das Sittliche durchs Handeln zur Erscheinung kommt, sagen, alles und jedes gute solle und könne auch Sitte werden.) Wie es demgemäß ein engerer Kreis ist, den wir unter diesem Namen befassen und hier in Betracht ziehen — nemlich der Kreis solcher, unter einem Volk, in einem Gau, in einer Familie einheimischen, gemeinsamen Formen des Handelns und Benehmens, welche, ohne durch eine öffentliche Auctorität gesetzlich gefordert zu sein, dennoch von allen als etwas selbstverständliches beobachtet werden, das zur Wohlgestalt des Gemeinlebens gehört, und wodurch sich der Einzelne als würdiges, ebenbürtiges Glied der Gemeinschaft ausweist: — so können wir die Sitte in diesem Sinn auch nicht unbedingt als erziehende, zum Erziehen und Herrschen berechtigte Macht anerkennen, sondern müßen dem Erzieher das Recht vorbehalten, aller und jeder Sitte gegenüber erst zu beurtheilen, ob derselben ihre natürliche Macht über das Kind auch mit Recht einzuräumen sei, ob durch sie der sittliche Erziehungszweck gefördert werde, oder ob gerade um dieses Zweckes willen das Kind von ihr zu emancipiren, also zwar nicht zum Sonderling, wohl aber zum sittlich selbständigen Menschen zu erziehen, und ob durch diese Erziehung die schlechte Sitte zu verdrängen, an ihrer Stelle eine gute Sitte vielleicht erst zu erzeugen sei. Und indem wir dem oben Gesagten zufolge alles dasjenige hier ausschließen, was, ob es auch als Sitte im Volke lebt, doch zugleich durch das Staatsgesetz und die kirchliche Ordnung normirt ist (— das hierauf Bezügliche ist in den Art. „Kirche, Kirchlichkeit" und „Staat" besprochen): so werden wir wohl nichts wesentliches übersehen, wenn wir die Sitte in vier Hauptformen näher beleuchten:

1) als festlicher Volksbrauch; 2) als Sitte des Berufs- und Familienlebens; 3) als gesellige Sitte, und 4) als Kleidersitte — dieser letzte Punct kann zugleich als Ergänzung des über die pädagogische Behandlung der Kleidung in dem Art. „Körperliche Erziehung" Bd. IV. S. 83, 84, Gesagten dienen.

1. In der ersten Beziehung thut sich unter allen Himmelsstrichen der poetische Sinn des Volkes dadurch ein Genügen, daß die wichtigsten Momente des Lebens — vor allem Geburt, Hochzeit und Tod, dann wieder der Jahreswechsel, der Geburtstag, Ernte- und Herbstfeier, ferner locale oder vaterländische Gedächtnistage der mannigfachsten Art durch irgend eine Art von Feierlichkeit, wäre es auch in sehr rohen Formen, ausgezeichnet werden. Vieles dieser Art schließt sich an kirchliche Festtage oder Handlungen an; unser Weihnachtsbaum, unsere Schießübungen in der Neujahrsnacht, unsere Ostereier, unsere Kirchweihen geben davon auch in protestantischen Ländern Zeugnis, und in katholischen wird ja ohnehin eigentlich jedes Kirchenfest zugleich ein Volksfest, wie die Messe = Gottesdienst auch zur Messe = Jahrmarkt geworden ist. Alle dem gegenüber ist der pädagogische Kanon zunächst ein sehr einfacher: was an solchen Dingen reines, volksthümliches Vergnügen ist ohne Gefahr für Leib und Seele, — ein in bestimmte, traditionelle Form gefaßtes Aufathmen des Volksgeistes von der Bürde der täglichen, gemeinen Lebensarbeit und Mühsal, das ist dem Kind auch nicht zu wehren; was aber Unfug ist, darauf soll, da der Arm der Schule nicht ausreicht, um ihre Zöglinge davon zurückzuhalten, Vater und Mutter desto unerbittlicher ihr Interdict legen. (Ueber das Zusehen oder gar Mitmachen bei Tänzen haben wir hier nicht speciell zu reden; es wird darüber ein besonderer Artikel folgen.) Nun ists aber eine bekannte Sache, daß viele Volkssitten der Art einen ursprünglichen Sinn, eine bestimmte Bedeutung gehabt haben, wovon das Volk lediglich nichts mehr weiß, worüber es sich auch den Kopf nicht zerbricht. Und so wäre es etwa im Interesse der Aufklärung — ein aufgeklärter Mensch thut ja nichts, von dem er nicht einen vernünftigen Grund angeben kann —, daß der Erzieher sich noch die besondere Aufgabe stellte, dem Zögling den Sinn aller einheimischen Volkssitten zu deuten. Wißbegierige Knaben werden solche Belehrungen in einem gewißen Alter, wo man gern sehr klug ist, dankbar entgegennehmen; wir haben aber Grund zu dem Rath, dies nur auf Befragen zu thun, also nur dann, wenn jene Wißbegierde selbst hinter den Sinn einer ihr unverständlichen Volkspraxis kommen möchte. Denn es ist durch ältere und neuere Forschungen festgestellt, daß weitaus das Meiste, was in dieses Gebiet unseres Volkslebens fällt, auch wenn es sich an kirchliche Anlässe angeknüpft hat, entschieden heidnischen Ursprungs ist; die Belege sehe man in Werken, wie Grimm's deutsche Mythologie, A. Wuttke's „deutscher Volksaberglaube" (2. Aufl. 1868) und nochmehr E. L. Rochholz „deutscher Glaube und Brauch im Spiegel der heidnischen Vorzeit" (Berlin 1867). Vgl. auch den Art. Schulfeste, Bd. VIII. S. 24. Wird wohl Kindern, die noch nach den vom Hasen gelegten Ostereiern im Garten suchen, viel gedient sein mit der gelehrten Notiz, daß der Hase als Symbol der Fruchtbarkeit der Frühlingsgöttin Ostara als Begleiter beigegeben gewesen sei; daß das Ei die noch schlummernde, aber unter dem Einfluß der Wärme erwachende Lebenskraft der Natur bedeute, und daß die Eier roth und gelb gefärbt werden als mit den Farben der Sonne? Oder wird ein Kind sein im Sarge liegendes Brüderchen andächtiger betrachten, wenn ich ihm eröffne, daß die Zitrone, die man dem Todten in die Händchen giebt, der goldene Apfel sein soll, der dem Kind zum Spielzeug in die andere Welt mitgegeben werde? Um solche Aufschlüsse zu gewähren, muß die innere Reife schon da sein, ja schon ein specielles Interesse für derlei Erkenntnisse sich bemerklich machen. Dagegen könnte einem zu religiöser Aengstlichkeit geneigten Gemüth eher ein Scrupel darüber aufsteigen, ob es nicht vielmehr Christenpflicht sei, alle solche Ueberreste altheidnischer Sitte zu vertilgen und wenn das der Einzelne freilich nicht durchsetzen kann, wenigstens das eigene Kind davon zurückzuhalten; es giebt ja ohnehin eine Art pietistischer Gesinnung, die alles volksthümliche als weltlich verachtet und haßt; wüßte man vollends, wie das in

seinem Ursprung mit heidnischen Göttern zusammenhängt, so würde man noch viel Schlimmeres davon befürchten. Aber es ist genau zu unterscheiden, was von diesen Volkssitten noch irgendwie mit Aberglauben in Verbindung steht und was diese superstitiöse Beziehung längst verloren hat. Ersteres ist natürlich mit allem Ernst zu unterdrücken (vgl. d. Art. Aberglauben); wo aber, wie in sehr vielen Volksbräuchen, sich auch die letzte Spur eines Bewußtseins von jenem historischen Zusammenhang seit Jahrhunderten verloren hat oder sogar an die Stelle der heidnisch-religiösen Bedeutung irgend eine christliche getreten ist, da wäre es unpädagogisch, dem Kind ohne Noth die Landessitte, dieses lebendige Stück der Heimat, zu verdächtigen oder ihm eine kritische Neigung gegen alles derartige beizubringen. Das Volksthümliche zu verachten, weil man selber über die Naivität desselben hinaus ist, dazu wollen wir unsere Kinder nicht verleiten; solch ein säuerlicher Beigeschmack macht einen Menschen nicht liebenswürdig. — Eine lehrreiche Thatsache ist es aber, daß nicht wenige solcher Volkssitten, die ursprünglich aus dem Heidenthum stammen und sich noch lang unter dem christlichen Volk erhielten, nachdem sie ihre superstitiöse Bedeutung ganz verloren haben und auch der Bauer nicht mehr an ihre magische Wirkung glaubt, nun zu Kinderspielen geworden sind; man findet z. B. bei Rochholz a. a. O., S. 128, 154, 165, Belege dafür, daß manche der alltäglichsten Kinderspiele unter uns mit ihren völlig sinnlosen Reimgesängen ihrer Zeit einen sehr bestimmten Sinn hatten, denn es waren Zauberacte mit Zaubersprüchen. Was ein Volk in seiner eigenen Kindheit mit religiösem Glauben zu üben pflegte, das dient nach Jahrtausenden den Kindern desselben Volkes, nachdem der religiöse Glaube längst ein anderer geworden, auf der Gasse zum lustigen Spiel!

Sehen wir übrigens von diesem Zusammenhang der Volkssitte mit Ueberresten alter Zeiten ab, so bietet dieselbe noch eine andere für die Erziehung nicht ganz unwichtige Seite dar. Das Kind sieht, wie das aus seinem unmittelbaren Lebenskreise niemals heraustretende Volk, den heimischen Brauch so sehr als selbstverständlich an, daß es sich eine ganz anders geartete Sitte gar nicht denken kann; der gemeine Russe, wenn er gefragt wird, warum er dies oder jenes gerade so mache, wie er es macht, antwortet bündig: „so gehört sichs“ — der Grund aber, warum es sich so gehört, ist einzig der Volksbrauch, was davon abweicht, ist ungehörig. So fällt auch dem Knaben, den man zum erstenmal auch nur in einen andern Ort, z. B. vom Dorf in die Stadt bringt, vieles befremdend auf, was da ganz anders gemacht wird, als er von jeher es sah. Hier ist es nun Sache der Bildung, ihn gerade durch solche Erweiterung seiner Anschauungen zu der Erkenntnis zu bringen, daß seine Ortssitte denn doch nicht identisch ist mit Sitte überhaupt. Er muß also lernen, auch das Fremde als ein Berechtigtes zu erkennen; er muß die Objectivität des Urtheils gewinnen, die ihn fähig macht, jedes in seiner Art zu begreifen und gelten zu lassen. Damit ist aber dem Erzieher die Aufgabe gestellt, ihn vor zwei Fehlern zu bewahren. Entweder nemlich imponirt ihm das Fremde so sehr, daß er alles draußen schöner, gescheidter, trefflicher findet, als daheim; so ein Bruder Leipziger oder Straubinger — oder wenn er vollends in Paris gewesen ist, erklärt daheim alles für gemein. Oder aber legt er, wie der reisende Engländer, den Maßstab seiner Heimatsitte als den unzweifelhaft und absolut gültigen überall an und findet darum vielmehr draußen alles nichtswürdig; so wird der junge Mensch, der uns etwa Empfehlungskarten präsentirt, den wir freundlich aufnehmen, ein unangenehmer Gast, der alles das Unsrige unglaublich primitiv findet, weil es nicht sein Hauswappen trägt. Wie viel sittlicher Mangel — namentlich Mangel an der Fähigkeit und Willigkeit, sich in fremde Zustände und Denkweisen hineinzuversetzen, also Mangel an Liebe wie an Bescheidenheit, solchem Gebaren zu Grunde liegt, bedarf keiner Auseinandersetzung; man kann allem, was eine historisch berechtigte Existenz hat, was charakteristisch aus einem Volksgeist hervorgegangen ist und ihm zum Ausdruck dient, ein offenes Herz, ein klares und liebevolles Auge entgegenbringen und dennoch der heimatlichen Art zu leben, der ehrwürdigen Vätersitte die aufrichtigste Pietät bewahren. Diese

Bemerkungen gelten übrigens auch für die im Folgenden zu besprechenden Gebiete der Sitte.

2. Die Berufs- oder Handwerkssitte hat, so lange das Zunftwesen bestand, an diesem ihren festen Halt gehabt; der Zunftgeist hat seine traditionelle Sitte als seinen eigensten Ausdruck eifersüchtig gehütet; sie prägte sich in Handwerkssprüchen aus, war aber auch sehr natürlich, wo sie irgend eine Blöße gab, die Zielscheibe des Spottes aller andern Zünfte. Mit den Zünften hat auch der specifische Zunftgeist und die Zunftsitte aufgehört und diese existirt nur noch theils in Handwerksbräuchen, die mit der Art der Arbeit selber in Beziehung stehen, in traditionellen Handwerksvortheilen oder Vorrechten (wie das sog. Jägerrecht, Mezgerrecht u. dgl.) theils in gewißen Rede- und Schreibweisen, in Manieren, die uns z. B. im Eisenbahnwagen den Friseur, den Schneider, den Schauspieler, den reisenden Commis, den Schulmann, den Professor, den Studenten, den Pfarrer, den Dorfschulzen, den Advocaten, den Lieutenant (auch in Civilkleidung) leicht erkennen lassen. Dergleichen Standesmerkmale bilden sich aber erst an in einem Lebensalter, das jenseits der Grenzen der Erziehung liegt, außer sofern die Manieren des Vaters unbewußt auch auf das Kind sich vererben; die Erziehung kann in dieser Beziehung bloß die Aufgabe haben, das sittliche Gefühl und Bewußtsein schon im Kinde so rein und kräftig zu machen, daß es alles dasjenige von sich abstößt, was in den Standessitten etwa unsittlich, unbescheiden, für andere Menschen lästig ist, und vollends, was unter dem Titel des Handwerksbrauchs eine Art öffentlicher Concession genießt, in Wirklichkeit aber eine Unwahrheit, ein Betrug ist. Auch das wird die Wirkung der gründlichen sittlichen Bildung sein, daß der Zögling früh schon und für sein ganzes Leben sich's merkt: es sei keine Schande, wenn man einem ansieht, welchen Beruf er hat, er brauche also denselben nicht absichtlich zu verleugnen, soll also nicht, wenn er ein Barbier ist, sich geberden, als wäre er ein Minister; aber er soll auch nicht geflissentlich sein Standesbewußtsein hervorkehren; über dem Minister wie über dem Barbier steht der sittliche Mensch, und dieser ists, mit dem wir überall verkehren können. — Die Familiensitte sofort prägt sich einmal darin aus, daß gewiße Momente des Familienlebens, die überall vorhanden sind, wo ein Familienleben überhaupt besteht, doch in bestimmter Weise fixirt werden und darum allen Gliedern des Hauses als Norm gelten, daß also z. B. das Frühstück, das Mittag- und Abendbrod jeden Tag zur bestimmten Stunde gemeinsam eingenommen, daß das Haus zu bestimmter Zeit geschlossen wird, daß für jedes Glied der Familie die Zeit des Aufstehens und des Zu-Bettegehens bestimmt ist, daß Vater und Mutter nach des Tages Arbeit regelmäßig die Kinder alle um sich haben, daß dann vorgelesen, musicirt oder irgend etwas von den „um des Lichts gesell'ge Flamme" Versammelten in Scherz oder Ernst getrieben wird. Sodann aber auch darin, daß Dinge, die wohl in vielen Häusern vergeblich gesucht werden, die aber zur Idee des christlichen Familienlebens gehören, als feste Bestandtheile in die Hausordnung aufgenommen sind, wie die Hausandacht und das Tischgebet, die Feier von Geburtstagen, das Besuchen und Besuchtwerden von Verwandten und Freunden, ferner ein freundlicher Ton im Verkehr der Geschwister unter einander, ebenso auch die humane Behandlung der Dienstboten als zum Hause gehöriger Personen, endlich die rechte Art der Gastfreundschaft; auch möchten wir hieher noch rechnen, daß die liebsten Vergnügungen in Ferienzeiten nicht egoistisch etwa vom Vater allein genossen werden, sondern, daß er seine Erholung, soweit irgend die Verhältnisse es zulassen, gemeinsam mit der Familie genießen will. Das sind solche Lebensordnungen, in welche das Kind unbewußt hineinwächst; wenn aber sein Eigenwille, seine Laune sich widersetzt, so muß es erfahren, daß im Hause die Sitte Gesetzeskraft hat; es muß sich fügen und wird dereinst, zu vernünftigen Jahren gekommen, die Eltern dafür segnen. Denn eben in diesem Stück macht sich der erziehende Einfluß der Sitte am stärksten geltend; die Gewöhnung an eine regelmäßige Zeiteintheilung überhaupt, dann aber noch mehr die Gewöhnung an solche Dinge, die dem Einzelnen einen sittlichen Halt geben und ihn vor

Schlimmem bewahren, ist von unberechenbarem Werth; sie giebt wenigstens den empfänglichen Gemüthern schon von Anfang ein festes Gepräge, das aufs ganze Leben nachwirkt, und mancher, der als unvergohrener Junge vielleicht froh war, mit dem Austritt aus dem Elternhaus auch von jenem Zwange frei zu sein, trägt doch in der Pietät gegen die Heimat auch die Anhänglichkeit an die Heimatsitte lebenslang im Herzen und stellt sie seiner Zeit im eigenen Hause wieder her. (Uebrigens vergleiche man d. Art. Hausordnung, Bd. II. S. 342—344.) Freilich darf auch nach dieser Seite die Restriction nicht vergessen werden, daß möglicherweise selbst die Haussitte eine Unsitte sein kann, also doch immer wieder das höhere, allgemeine Sittengesetz der Maßstab ist, an dem auch jene muß gemessen werden. Manchem jungen Menschen, wenn er in ein fremdes Haus als Lehrling, Gehülfe u. s. w. eintritt, hat man Mühe, erst wieder abzugewöhnen, was vielleicht eine thörichte oder saloppe Mutter oder ein pedantischer Vater ihm als Familien-Erbstück mitgegeben; es können sich auf eine verkehrte Haussitte Ansprüche gründen, die die übrige Welt keineswegs verpflichtet ist zu befriedigen. In dieser Beziehung wirkt ja oft gerade die Reibung mit fremden Elementen heilsam; wie auch schon manche Frau ihrem Mann erst objectivere Begriffe über richtige Speisenbereitung, Zimmereinrichtung u. dgl. beigebracht hat; das Umgekehrte dürfte seltener sein, da die Frauen beharrlicher bei der von ihren Müttern überkommenen Sitte bleiben.

3. Was die gesellige Sitte anbelangt, so hat darüber der Art. Anstand (Bd. I. S. 202—207) schon das zunächst Erforderliche gesagt; wir fügen nur zur Ergänzung und Bekräftigung einige Lesefrüchte aus bewährten Autoren und dann noch einige über das Gebiet des Anstandes hinausgreifende Bemerkungen bei. Chalybäus sagt in seiner speculativen Ethik II. S. 536 ff.: „Die Tugenden der thätigen Menschenliebe sind der Inbegriff der Mittel, wodurch die Liebe im geselligen Leben die leiblichen und geistigen Bedingungen zur wahrhaften Humanität oder zur christlichen Sitte realisirt; denn diese Sitte, wie sie im geselligen Verkehr immer mehr zur Herrschaft gelangen soll, ist nichts anderes als die wahre, im Lichte des christlichen Geistes geläuterte Humanität." Sofort bei Kühner, pädagogische Zeitfragen, Frankf. 1863, S. 31 f., lesen wir: „Die gute Sitte ist eine natürliche Blüte der Sittlichkeit, der schöne Ausdruck innerer Würde, eine Scala, nach welcher sich der Sieg des Geistes über den natürlichen Menschen abmessen läßt. Sie ist eine äußerliche Darstellung des innern Wesens, die wieder nach innen hin mildernd und veredelnd wirkt. Die gute Sitte ist die natürliche, unmerkliche aber mächtige Sittenpolizei der Gesellschaft und verleiht dem geselligen Leben selbst einen veredelnden Charakter. Je reicher aber die Cultur sich entwickelt, desto vielfältiger gestalten sich die Sitten und desto mehr arten diese in leere äußerliche Gebräuche aus... Hierin liegt die große Schwierigkeit der Erziehung. Wie sollen wir, die wir selbst durch Gewohnheit schon Sklaven der Convenienz sind, uns klar machen, was natürlich oder conventionell, was sittlich oder wesenlos oder selbst unsittlich, was veraltet und abgestorben oder jung und frisch in den Bräuchen und Gewohnheiten unseres Standes ist? Und wie wollten wir unsere Kinder zurechtweisen?... Gewiß liegt die Gefahr nahe, daß eine natürliche Entwicklung versäumt und nur wesenlose Formen äußerlich angeeignet und eingeübt werden, und wir Sitten, die dem Alter wohl anstehen, verfrühend schon der Jugend anlehren und sie dadurch zu einer Carricatur des Alters machen — daß wir über der äußern Dressur die innere Cultur versäumen." Auch ein Wort von unserm verewigten Mitarbeiter Dr. Lübker in Flensburg, „Grundzüge d. Erziehung u. Bildung für das deutsche Haus" (Hamb. 1865, S. 234) stehe hier: „Auf die Glätte und Feinheit des äußeren Lebens und feiner Formen wird mehr oder weniger aller Werth gelegt, auf diesem untergeordneten Gebiete eine die tieferen und besseren Regungen des Gefühls erstickende Gesetzlichkeit geübt, und oft unter völliger Verwahrlosung des Königsgesetzes der Liebe eine unter feinen Manieren verborgene innere Roheit genährt." — Alle dem gegenüber können wir auch hier nur den aus der Ethik in die Pädagogik herüberzunehmenden Kanon wiederholen: was die Sitte als gesellige Form des Benehmens

fordert, das soll das Kind sich aneignen, soll dieselbe handhaben lernen, daß es sie ohne Mühe und Unbeholfenheit am rechten Ort anwenden kann: aber es soll sie eben nicht als leere äußere Form einüben, sondern die Sitte sei ihm die Mahnerin an das, was dem Christen im Verkehr mit dem Nebenmenschen als Zeichen der Achtung, der liebevollen Theilnahme, der Bescheidenheit pflichtgemäß obliegt, so daß sich die conventionelle Form immer mit wirklicher Gesinnung erfüllt, also auch innerlich zu einer Wahrheit wird. — Was aber die gesellige Sitte in anderen, weiteren Beziehungen anbelangt, also die Frage: welche Zwecke man sich in geselligen Kreisen setzen, was als Gegenstand der Unterhaltung dienen soll, wie man das Gespräch führen soll, damit, wie es J. U. Wirth (System der specul. Ethik, II. S. 535 f.) treffend genannt hat, „der erheiternde Rhythmus zu Stande kommt, durch welchen das Subject aus der Verfestigung in einer der besonderen Formen der realen Sittlichkeit (also z. B. in seinen Berufsinteressen) sich immer wieder zur Totalität befreit, durch welche jeder von den andern und sie alle von ihm etwas empfangen, damit jeder in dem Allgemeinen sich erkenne und in der Allseitigkeit des Gesprächs die fließende Anschauung des Gesammtlebens habe: „diese Fragen hat nicht die Pädagogik zu beantworten, da dies alles Sache der Erwachsenen ist; seit Schleiermacher die freie Geselligkeit, die man sonst so oft einfach als ein Stück Welt dem Christen am liebsten verschlossen hatte, als ein Gebiet positiver Sittlichkeit behandelt hat, wird von den Ethikern nicht vergessen, darauf hinzuweisen, daß es Pflicht sei, aus der Geselligkeit alles gemeine, hohle, unwürdige, geistlose zu verbannen, sie also nicht zu meiden, sondern christlich zu pflegen, sie immer mehr zu ethisiren. Aber es hängt damit doch sehr genau, gerade um diesen Zweck durch das künftige Geschlecht noch vollständiger zu erreichen, die pädagogische Forderung zusammen, daß auch um der Kinder und jungen Leute willen, die und so weit sie — wenn auch ganz passiv und nur ab- und zugehend — Zeugen der Geselligkeit der Alten sind, diese eine durchaus edle, geistbelebte sein soll, was ja nicht heißt, man soll sich im Geistreichsein zu überbieten suchen und dadurch einem geistig gesunden Menschen die Theilnahme unerträglich machen. Gerade wenn das freieste Sichgehenlassen der Mitglieder doch nichts triviales, nichts cynisches oder läppisches, ebenso wenig Klatscherei und animosen Wortwechsel zu Tage bringt, wenn vielmehr das Kind sieht und hört, daß die Männer, die Frauen auch in ungebundener Gedankenmittheilung sich mit Reellem beschäftigen, daß der heiterste Scherz doch nicht hindert, immer wieder auf menschenwürdige Interessen zurückzukommen, daß man auch niemals, um sich zu unterhalten, zum elendesten aller Zeitvertreibe, zu den Karten, zu greifen braucht: so wird sich ihm unbewußt ein Bild edler Sitte einprägen, das in seiner spätern Lebenszeit sicher nicht ohne Wirkung bleibt.

4. Was endlich die Kleidersitte betrifft, so ist darüber, d. h. über die sittlich-ästhetische Seite dieses Gegenstandes schon in dem Art. Mädchenerziehung, Bd. IV, S. 534, einläßlich gesprochen; es ist ein anderer, ebenfalls seitdem von der Welt abgerufener Mitarbeiter, Flashar in Berlin, der dort das Verhältnis zwischen Sitte und Mode vortrefflich ins Licht setzt: „die Mode ist die entartete Schwester der Sitte" — „die Herrschaft der Mode ist so groß geworden, daß auch bei vielen trefflichen (?) Menschen das ganze Haus Mode, nichts mehr Sitte ist; — man schämt sich der von den Vätern ererbten Gewohnheit, man will um jeden Preis unter denen sein, welche die Bewegung des Tages leiten." Die Mode hat von der Sitte nur das eine Merkmal behalten, daß sie nemlich, um etwas gemeinsames zu sein, ihre Herrschaft auf alle ausdehnt, freilich in einem Maße, wie es die doch immer wesentlich nationale Sitte niemals thut — der Pariser Schneider beherrscht die alte und die neue Welt —; dagegen hat die Mode das andre Hauptmerkmal der Sitte, die Vererbung von einem Geschlecht aufs andre, ins gerade Gegentheil verkehrt; die Mode lebt ja nicht einmal ein Jahr, sondern immer nur eine Saison lang. Die Sitte hat in diesem Stück ihre Zuflucht nur noch unter dem Landvolk, der Städter ist Sklave der Mode; welche von beiden die schönere ist, läßt sich zwar im allgemeinen nicht feststellen — die Steinlacher Tracht z. B. ist male-

risch schön und wird jeder Mode gegenüber den Preis gewinnen; von der Volkstracht in Altbayern, in Altenburg u. a. wird das niemand behaupten. — In dem citirten Artikel von Flashar ist nur von Mädchen die Rede; die Knaben sind einer Versuchung und Vereitelung von dieser Seite her ihrer Natur nach weniger ausgesetzt — will doch mancher Junge selbst ein höchst nöthig gewordenes neues Gewand nicht anziehen, weil er fürchtet, im neuen Habit den Kameraden aufzufallen und von ihnen verlacht zu werden —; dafür aber lassen sichs Mütter, Schwestern und Tanten nicht nehmen, wenigstens die kleinen Knaben nach allerneuestem Geschmack aufzuputzen und wem etwa im Vorbeigehen der Blick in ein Modejournal fällt, der muß bemerken, daß es die Mode auch auf Knaben abgesehen hat und ihr Recht geltend macht, auch sie je nach des Tages Laune in kleine Capuziner, in schottische Hochländer, in der Regel aber in geputzte Affen zu verwandeln. Und später kommt dann doch eine Zeit, wo mancher Jüngling es im Dienst der Mode, soweit nemlich seine baren Mittel reichen, oder auch drüber hinaus, mit dem kokettesten Fräulein aufnimmt; will man doch z. B. an den Studenten die Warnehmung machen, daß sie in ihrer eleganten Tracht jetzt wenig mehr von den studentischen Ideen von 1815 und 1817 berührt zu sein scheinen. — Das sittliche Urtheil über die Modenärrin und über den Gecken steht bei allen vernünftigen Leuten fest und die pädagogische Regel ergiebt sich von selbst, daß man nemlich solch' armselige Neigung nicht nähren und noch weniger erst wecken, vielmehr ihr kurze Zügel anlegen und das reine Gefühl, das tiefe Bewußtsein von der Nichtigkeit und Jämmerlichkeit solchen Treibens und Sinnens in der jungen Seele wecken soll; wozu noch als eine in Fragen der Garderobe sehr mitbetheiligte Rücksicht die Sparsamkeit mit ins Interesse zu ziehen ist. Damit will aber nicht gesagt sein, daß man sich um die Mode nichts zu kümmern, vielmehr ihr gerade entgegenzuhandeln habe. Die dieser Maxime huldigen, legen offenbar auf Nichtiges, Gleichgültiges einen ebenso übermäßigen Werth, wie diejenigen, die jeder Mode sich unterwerfen; die Eitelkeit des Sonderlings, die sich mit ihrer Verachtung des Neuen brüstet, ist eben auch Eitelkeit und was er im Schnitt seiner Kleider festhält, ist ja nicht die reine Sitte oder gar eine nach der Idee des Menschen construirte Gewandung, sondern eben auch eine Mode, nur die einer vergangenen Zeit, die ebensowenig Berechtigung zu ewiger Dauer hat, als die jetzige. Die richtigste Maxime, die man auch den Kindern ins Leben mitzugeben hat, ist die von A. H. Francke in seiner „Nützlichen und nöthigen Handleitung zu wohlanständigen Sitten" 7. Aufl. 1733. S. 35 aufgestellte Regel: „man soll nicht absichtlich oder aus Nachläßigkeit von der einmal üblichen Tracht abweichen, aber ebensowenig sich der Mode sklavisch unterwerfen, sondern den Vernünftigsten nachfolgen: diese beschneiden so viel möglich den Ueberfluß und die Thorheit der Trachten und bringen sie zu einer nutzbaren Bequemlichkeit." Ueber diesem praktischen Gesichtspunct, der auch mit der gesundheitlichen Rücksicht zusammentrifft, darf indessen auch der ästhetische nicht übersehen werden und von diesem aus wäre zunächst sogar einiges zu Gunsten der Mode zu sagen, nämlich vorerst nur in abstracto. Die Kleidung soll schön sein, um des Menschen würdig zu sein; in der nationalen oder provincialen Sitte wird sich mithin der Grad des dem Volk inwohnenden natürlichen Schönheitssinnes offenbaren. Hat sich nun derselbe einmal in einer nationalen Tracht fest ausgeprägt, so ist der Sinn des Landvolks, des in seiner Unmittelbarkeit auf der Scholle fortlebenden Theils der Nation mit dieser seiner Selbstmanifestation vollständig und für immer zufrieden und würde, in ein anderes Costume gesteckt, sich selber verloren zu haben glauben. Im beweglicheren Theil aber dessen geistiges Leben durch die Strömung der Bildung fortwährend neu erregt wird, macht sich auch der Schönheitssinn darin lebhafter geltend, daß er in Formen und Farben und ihren Combinationen erfinderischer wird: und so haben wir den Wechsel der Mode doch nicht bloß der nach immer Neuem haschenden Thorheit des ins Eitle versunkenen Menschen, sondern auch dem Trieb zuzuschreiben, sich in immer neuen Gestaltungen gleichsam dichterisch zu versuchen. (Jean Paul behauptet, Levana II. S. 371:

auf einer Insel würde eine Miß Robinson, wäre auch niemand da, als ihr Bild im Wasser, täglich die neuesten Moden machen und tragen.) Aber mit dieser schüchternen Apologie der Mode ist aus dem leidigen Grunde schwer aufzukommen, weil man in der Wirklichkeit kaum zu viel sagt, wenn man behauptet, fast immer ist die folgende Mode — rein ästhetisch angesehen und objectiv beurtheilt — häßlicher als die vorhergegangene; jener Erfindungsgeist scheint mit Vorliebe darauf zu sinnen, wie die menschliche Gestalt durch die Kleidung möglichst verunstaltet werden könne; meist ist es eine unsinnige Vergrößerung oder Verkleinerung, Ausweitung oder Verengerung, Verlängerung oder Verkürzung des Natürlichen, Angemessenen, Wohlanstehenden, was die eine Mode vor der andren voraus hat, und nur selten kann man sagen, es sei etwas wirklich geschmackvolles, objectiv schönes in den neuangewendeten Formen gefunden. In dieser Beziehung also wäre der Herrschaft der Mode auch die rechte Bildung des Schönheitssinnes entgegenzustellen, daß das Töchterchen nicht die Meinung sich einprägt, das Neueste sei immer das Schönste, sondern einen festen Maßstab, ein sehendes Auge gewinnt, um das wirklich Schöne von dem zu unterscheiden, was die Mode bloß dafür erklärt; daß es sich durch letztere niemals bethören läßt, sich Unschönes anzuhängen. Pflege des guten Geschmacks, des Sparsamkeitssinnes und Pflege des sittlichen Ernstes, der nimmermehr des Lebens Werth in eitle Dinge setzt, diese drei zusammen werden das Kind auf den richtigen Weg leiten. **Palmer.**

Schweden. Das Königreich Schweden genießt von Alters her die großen Vortheile einer nationalen, sprachlichen und politischen Einheit. Das in grauer Vorzeit grell ausgeprägte Bewußtsein einer Stammesverschiedenheit zwischen „Swear" und „Göther," und die noch mehr auffallenden Verschiedenheiten zwischen den ehemals gesondert dastehenden Landschaften (Cantonen), das alles ist durch ein mehr als tausendjähriges Gesammtleben von Grund aus getilgt; die von Dänemark eroberten Provinzen sind mit dem gemeinschaftlichen schwedischen Vaterlande innig verschmolzen und die wenig zahlreichen Nomaden, welche sich in den nördlichen Theilen des Landes mit ihren Rennthierherden umhertreiben, nehmen allmählich schwedische Sprache und schwedische Sitten an, je nachdem sie mehr oder weniger vollständig in die Bahnen des Culturlebens hineingezogen werden. Staatsreligion ist der lutherische Protestantismus, welcher mit einem gewißen Beharren auf der Alleinherrschaft seinen Boden zu behaupten strebt; und die verfassungsmäßige Monarchie ist auch nach ihren einzelnen Bestimmungen hin die Regierungsform des ganzen Reiches. Von seiner nördlichsten, zum Theil innerhalb des Polarkreises gelegenen Landschaft, Lappland, bis zu der südlichsten, dem in die Ostsee weit hineinragenden Schonen, bildet Schweden mithin ein nie unterbrochenes Ganzes, von einem Stamme bewohnt, welcher eine Sprache spricht, eine Religion umfaßt, und denselben Gesetzen und derselben Verfassung gehorcht. Bei einer derartigen Einheit und Gleichförmigkeit nach so vielen und wichtigen Seiten hin haben die Erziehung und der Privatunterricht einen gleichförmigen Charakter annehmen müßen; und jene unmittelbare Einheit und Conformität haben viel dazu beigetragen, die Gesetzgebung und die Organisation für das Unterrichtswesen des Landes zu erleichtern, seitdem dieses keine Privatsache mehr, sondern eine Angelegenheit des Staates und der Commune geworden ist.

Dessenungeachtet bilden die Unterrichtsanstalten Schwedens noch heutzutage kein zusammenhängendes System; die Bande zwischen denselben sind wenig stramm geknüpft und es giebt viel lückenhaftes in der Organisation; aber alle ein solches System constituirende Glieder sind da: die Bande können leicht strammer angezogen und die Lücken ohne große Schwierigkeiten ausgefüllt werden. Diese Unterrichtsanstalten lassen sich in 3 Gruppen vertheilen und zwar: 1) Volksschulen, an welche sich theils Fortbildungsanstalten, wie Sonntags- und Abendschulen; theils Fachschulen vielerlei Art, wie niedere Gewerb-, Landbau-, Forst- und Hüttenschulen anreihen; theils Erziehungsanstalten für Blinde und Taubstumme, Rettungsinstitute für Kinder und sogenannte Krippen; 2) Mittlere Studien-Anstalten, Gymnasien und Realschulen, denen die sog.

technischen Elementarschulen, Landbau-, Berg-, Forst- und Handelsinstitute, die Militärschule zu Carlberg zur Bildung von Linienofficieren und die Seekriegsschule zu Stockholm zur Seite stehen. Zu diesen dürften außerdem gezählt werden mehrere Institute, welche eine höhere Frauenbildung erzielen, die jedoch meistens privater Natur sind. 3) Universitäten, neben welchen stehen: das Carolinische Institut zu Stockholm, wo medicinische Studien getrieben werden; das technologische Institut und die damit jetzt vereinigte höhere Bergschule, die höheren Landbauinstitute zu Ultuna und Alnarp, die höhere Militäranstalt zu Marieberg, nebst dem in Stockholm vom Staate gegründeten Seminar zur Bildung von Lehrerinnen.

Die Unterrichtsanstalten haben ihre centralen Staatsbehörden in verschiedenen Staatsdepartements oder Ministerien. Die Volksschulen, Studienanstalten, Universitäten und das Carolinische Institut stehen unter dem Cultministerium; die bürgerlichen Fachschulen unter den Ministerien theils des Innern, theils der Finanzen und die Militärschulen unter den Ministerien für das Land- und Seekriegswesen. Im Cultministerium sind zwei Abtheilungen, „Bureau's," gebildet, jede aus einem sog. „Expeditionssecretär" nebst zugehöriger Kanzlei bestehend; der eine hat die Volksschulen, der andere die Studienanstalten unter sich. In diesen Bureau's werden alle dem Ministerium vorzulegenden Unterrichtsangelegenheiten vorbereitet und behandelt. In Betreff der Universitäten steht das sog. Canzleramt diesen Bureau's zunächst gegenüber; das Cultministerium ist aber für alle die letzte Instanz.

A. Das Volksschulwesen. 1. Historisches. Die eigentliche Volksbildung ist in Schweden so alt als die Einführung der Reformation, denn hier wie in andern Ländern reichten Protestantismus und Aufklärung einander die Hände. In der That waren die niederen Classen des schwedischen Volkes zu keiner Zeit, selbst im Mittelalter nicht, in den halb thierischen Zustand der Roheit und knechtischen Unterjochung versunken, worunter der glebae adscriptus in den feudalen Ländern von Europa schmachtete. Der selbständige Besitz erzeugte bei dem Bauer auch das Gefühl persönlicher Selbständigkeit, das Bewußtsein seiner angestammten Freiheit nebst gewißen damit eng verbundenen moralischen Begriffen und begeisterter Vaterlandsliebe, eine Stimmung, welche sich oft in erfolgreichen Aufständen gegen fremde Gewaltthätigkeit und inneren Druck kund gab. Die sittliche Erziehung des Volkes, deren Grundsätze vom Vater auf den Sohn überliefert wurden, stand deshalb auf keinem niedrigen Standpuncte. Die Form des Christenthums, welche die Religion des Volkes war, der römische Katholicismus, wie mangelhaft sie auch war, machte gleichwohl die Sitten sanfter und goß etwas von der Milch der göttlichen Liebe in die Härte und Schärfe des alten Recken- und Wikinggeistes; aber mit der intellectuellen Erziehung, der literarischen Bildung stand es schlimm, es gab weder Bücher noch Schulen und Lehrer. Zwar bestanden sowohl in den Mönchs- als in den Nonnenklöstern eine Art Erziehungsanstalten für Kinder beiderlei Geschlechts, welche von den Kindern des in ihrer Nähe wohnenden Adels, wie der Bauern besucht wurden, da es Pflicht der Mönche war, den Knaben im Lernen, Schreiben, in Musik und Katechismus Unterricht zu ertheilen, wie es den Nonnen oblag, die Mädchen sowohl in Andachtsübungen, als in häuslichen Geschäften zu leiten; in literarischer Bildung brachten es aber die meisten Schüler nicht über die ersten Anfangsgründe hinaus. Die Benedictiner und Cistercienserklöster waren damals die wichtigsten Bildungsanstalten; aber die Kenntnisse, welche da gewonnen wurden, bezweckten wohl eher eine möglichst ausreichende Priesterbildung, als einen eigentlichen Volksunterricht. Später waren die sog. Bettelmönche eine Art ambulatorischer Volksschullehrer, welche auf diese Weise ihr Leben kümmerlich fristeten, aber sie ertheilten keinen Unterricht im Lesen und Schreiben; sie bestrebten sich nur, das Volk mit den Dogmen und Geboten der Kirche, ja eigentlich nur mit den alltäglichsten kirchlichen Gebets- oder Bekenntnisformeln vertraut zu machen; und diese Art von Unterricht scheint zuletzt gänzlich die Stelle der bald verfallenen Klosterschulen vertreten zu haben. Als Lehrbuch beim Religionsunterricht soll

der von Karl dem Großen herausgegebene sog. sächsische Katechismus gebraucht worden sein.

Inzwischen war die Buchdruckerkunst erfunden und i. J. 1482 in Schweden eingeführt worden. Bischof Hans Brask hatte die erste Papierfabrik angelegt; dadurch wurde die Verbreitung der heiligen Schrift und verschiedener von den Priestern benutzten Lehr- und Andachtsbücher ermöglicht. Wie nun durch die Reformation das Licht des Evangeliums heller zu leuchten anfieng, gab sich bald ein tiefer Drang, lesen zu können, kund, um im Stande zu sein, selbst auch die heil. Bücher zu lesen und zu verstehen; auch waren die ersten lutherischen Könige, besonders Gustav Wasa, Karl IX. und Gustav Adolf eifrige Beförderer des Volksunterrichts. Von Karl IX. wird erzählt, wie er, als Herzog von Wärmland, viele eigentliche Volksschulen daselbst angelegt habe, mit dem guten Erfolge, „daß es alldort," wie es heißt, „schon 1637 kaum ein Bauernkind gab, welches nicht hätte lesen und schreiben können." Die Königin Christine faßte i. J. 1640 mit Zustimmung des Rathes und der Reichsstände den Entschluß, in jeder Stadt, welche der schwedischen Krone gehorchte, eine Schule zu gründen, wo die Kinder lesen, schreiben und rechnen lernen sollten. Diese Schulen, Pädagogien genannt, waren anfangs wirkliche Volksschulen, deren erste Classe eine ABCclasse war, wurden aber später in eine Art niederer Gelehrtenschulen verwandelt. Im sechzehnten Jahrhundert waren, wie es scheint, noch sehr wenige ständige Schulen eingerichtet worden, ausgenommen im Bisthum Lund, wo man zur Zeit der Einführung der Reformation in Dänemark, unter dessen Oberherrschaft diese Provinz damals noch stand, Gelehrten- und Volksschulen einzurichten begann. Man darf also annehmen, daß der wenige Unterricht, welcher während dieser Zeit mitgetheilt wurde, hauptsächlich ein ambulatorischer war; zumal da es eine Thatsache bleibt, daß die erste ständige Volksschule in Sigtuna 1617 gegründet wurde, und da, soviel man weiß, im 17. Jahrh. nur 19, nach anderen 21, dergleichen Schulen, meistens auf Veranlassung einiger großen Magnaten, wie Gyllenhjelm, Brahe, de la Gardie und Skytte, angelegt wurden. Von der Mitte dieses Jahrh. datiren sich das erste Rechenbuch in schwedischer Sprache und die erste Karte von Schweden.

Mit dem Jahre 1686 dämmert eine für den Volksunterricht verhältnismäßig bessere Zeit. Damals wurde das von Karl XI. vorgeschlagene, noch geltende Kirchengesetz angenommen, wo geboten wird, „daß die Capellane oder Küster Kinderunterricht treiben und die Kinder im Lesen unterrichten sollten, wogegen der Unterricht in der Religion von den Priestern betrieben und beaufsichtigt werden sollte, und zwar durch Predigten, Katechisationen und alljährliche öffentliche Prüfungen." Dabei wurde gesetzlich bestimmt, „daß keiner in die Ehe eintreten dürfe, ohne den kleinen Katechismus Luthers auswendig zu wissen und das heil. Abendmahl empfangen zu haben." Die letzte Verordnung hatte die erwünschte Wirkung. Die Bauern fiengen nun selbst an, durch ihre Abgeordneten auf dem Reichstage um Errichtung von Kinderschulen überall im Lande und auf Kosten des Staates zu petitioniren, und dennoch kam eine wirkliche Organisation des Volkschulwesens noch anderthalb Jahrhundert lang nicht zu Stande. Die Hochmögenden der sog. Freiheitszeit zeigten des guten Willens viel, wovon verschiedene Verfügungen rühmliches Zeugnis ablegen. So wurden z. B. durch einen Brief, 19. Febr. 1768, das Erachten und die Entwürfe sowohl der Gouverneure der Provinzen als der Consistorien eingeholt, wie doch der Unterricht für Bauernkinder fortan besser und genügender geordnet werden könne; wie man auf Erbauung von Schulhäusern hinwirken, wie man die Mittel zum Gehalt der Schulmeister aufbringen könne, und wie eine gute Schulordnung für Volksschullehrer abzufassen sei. Leider kamen keine thatkräftigen Entschlüsse zum Vorschein, welche dergleichen Entwürfe zur Verwirklichung hätten bringen können, denn im ganzen 18. Jahrhundert entstanden nicht mehr als 165 ständige Schulen; anderswo wurde der Unterricht ambulatorisch in sog. Dorfschulen ertheilt, welche von einem Orte im Sprengel zum anderen rückten. Diese Dorfschulen hatten keine eigene Locale, die Lehrer waren öfters sehr unwissend, hin und wieder schlechte Subjecte, Trunkenbolde oder sonst zu

Grunde gerichtete Leute; der Unterricht war folglich ein äußerst beschränkter und mangelhafter, die Methode, wenn man je von einer solchen sprechen kann, eine sehr primitive; aber andererseits war auch die Schulabgabe verhältnismäßig klein, 2, 3 bis 4 kr. die Woche für Kinder, welche lesen, 6 bis 8 kr. für diejenigen, welche auch noch schreiben und rechnen lernten. Die Schulzucht war eine rohe und barbarische; die Strafen eher Mishandlung. Eine schwedische Volksschule im 17. Jahrh. bot einen eigenthümlichen Anblick dar. Das Local war eine Bauernstube, wo die Bewohner des Hauses daneben ihre täglichen Geschäfte betrieben; am Ende des großen Speisetisches saß der Lehrer, „Meister" genannt, ihm zur Seite saßen die kleinen Kinder oder ABCschüler auf Schemeln oder auf Bänken ohne irgend eine Rückenlehne, ein wenig weiterhin, nach den Kenntnissen geordnet, die übrigen Schüler mit ihren Büchern auf dem Schoße. Nur diejenigen, welche rechnen und schreiben lernten — eine kaum zu erwähnende Anzahl — durften an des „Meisters" Tische sitzen, die übrigen hatten nichts, worauf sie ihre Bücher legen konnten. Unterrichtsbücher waren die Fibel mit dem herkömmlichen Gockelhahn, die beiden Katechismen, der kleine und der große, nebst dem Gesangbuch. War einer der Kunst in den drei Büchern zu lesen Herr geworden, und wußte er dabei die Katechismen auswendig — an ein Verstehen ist nicht zu denken —, alsdann war er flügge; der Lehrgang war nun gehörig absolvirt. Kinder wohlhabender Eltern oder von der Natur besser begabte, fiengen nachher an schreiben und rechnen zu lernen, aber Vorschriften, Rechnungstabellen mit dazu gehörigen Auflösungen kamen nicht zur Anwendung, was einen unerhörten Zeitaufwand beim Lernen verursachte. Dieses Gemälde ist dunkel, aber zutreffend und zwar bis weit in das 19. Jahrhundert herein. Vom Jahre 1800 bis 1842 war inzwischen die Zahl der ständigen Schulen von 165 auf 786 gestiegen, was jedoch ganz unzureichend sein mußte für ohngefähr 3½ Mill. Menschen, die meistens vereinzelt und weit von einander lebten. Die ersten Maßregeln, welche auf eine ernsthafte Verbesserung der Volksschulen abzielten, gaben sich in einer Verfügung vom J. 1820 kund, worin den Consistorien und Geistlichen aufgetragen ward, die Beschaffenheit des Lehrerpersonals zu untersuchen und zu prüfen, und auch Fürsorge zu treffen, daß keine untauglichen Subjecte und Menschen von üblem Rufe sich mit der Kindererziehung abgäben. Im J. 1824 erfolgte eine neue Verordnung, welche die Einführung der Bell-Lancaster'schen Methode vorschrieb, und bestimmte, daß keiner zum Küster angenommen werden könnte, dem diese Methode unbekannt wäre. Die Verbreitung derselben wurde durch die in Stockholm schon gebildete Gesellschaft für den Wechselunterricht, wie durch eine derartige Gesellschaft zu Gothenburg, gestiftet im J. 1824, wesentlich befördert. Durch diese Gesellschaften wurden Gelder gesammelt, angemessene Lehrmittel ausgearbeitet oder anderswoher bezogen und geliefert. Eine Normalschule wurde in der Hauptstadt eingerichtet, eine andere in Lund, beides nicht nur Lehranstalten für Kinder, sondern auch Institute für angehende Lehrer. Auf diese Weise gewann diese Methode eine allgemeine Verbreitung, und zwar so, daß dieselbe in 540 von den 786 ständigen Schulen des Reiches getrieben wurde und sich allmählich auch den Weg zu den ambulatorischen Dorfschulen zu bahnen anfieng.

Zweifelsohne stifteten diese Maßregeln viel gutes. Die Volksschulen bekamen eine größere Conformität; der Unterricht hatte jedenfalls irgend eine Methode angenommen, die Lehrer wurden allmählich einsichtsvoller und gesitteter. Aber die Volksschule besaß noch immer kein gesetzlich gesichertes Dasein, keine Einkünfte, auf welche sie hätte zählen können; der Schulbesuch blieb dem Gutdünken der Eltern überlassen und eine natürliche Folge war, daß ein unbedeutendes Procent der schulfähigen Kinder die Schule besuchte. Sie war eine Privatsache, welche zwar dem Staate sehr am Herzen lag, aber sie war noch nicht Staatsinstitution geworden. Erst nach großen Streitigkeiten wurde auf dem Reichstage von 1840—41 ein Vorschlag zur Organisation des Volksunterrichts angenommen, infolge dessen die Regierung das Gesetz für Volksschulen vom 18. Juni 1842

ergehen ließ, welches noch jetzt zu Recht besteht, obgleich hin und wieder in Gemäßheit der Entwicklung der Volksschulen zeitgemäß verändert.

2. Grundzüge der Gesetzgebung, Verwaltung und Statistik in Betreff der Volksschulen. Die Hauptzüge des Gesetzes für Volksschulen vom Jahre 1842 sind folgende: 1. In jeder Stadtgemeinde, jedem Kirchensprengel soll wenigstens eine, womöglich ständige Schule sein, mit einem an einem Seminar geprüften Lehrer, es sei denn, daß zwei oder mehrere zu derselben Pfarrei gehörige Stadtgemeinden oder Kirchensprengel auf dem Lande sich zur Erhaltung einer Schule vereinigen, wo unbedeutende Bevölkerung und sonstige Verhältnisse eine solche Vereinigung als wünschenswerth erscheinen lassen. Nur bei großer Verarmung eines Schuldistrictes, oder wo locale Hindernisse die Errichtung mehrerer ständigen Schulen unausführbar machen, darf der Unterricht in ambulatorischen Volksschulen besorgt werden. In Gegenden mit geringer Bevölkerung können auch kleinere Schulen mit nichtexaminirten Lehrern eingerichtet werden. 2. In jedem Schuldistrict, er mag aus einer Stadt- oder Landgemeinde oder aus mehreren zu einer Pfarrei vereinigten Gemeinden bestehen, soll ein Schulrath eingesetzt werden, dessen gegenwärtige Organisation später erörtert werden wird. 3. Es ist Pflicht jedes Schuldistricts, auf gemeinsame Kosten, nach rechtsgültigen Bestimmungen Locale für die Volksschulen des Districts zu schaffen. 4. Den Lehrern werden bestimmte, vom Staate verbürgte Gehalte zuerkannt. 5. Der Schulbesuch ist obligatorisch für alle schulfähigen Kinder. 6. Lehrerseminarien sollen an den Hauptorten der Bisthümer errichtet werden; — endlich werden Lehrgegenstände und Curse sowohl für diese Seminare, als für die Volksschulen festgestellt.

Die wichtige Angelegenheit war somit in ein neues Stadium getreten; sie wurde von allen Schichten des Volkes mit Eifer erfaßt, und es begann von nun an die lebhafte Entwicklung, welche noch immer ununterbrochen fortdauert.

Durch eine Verfügung vom J. 1858 wurde der Grund gelegt zur Errichtung sog. höherer Volksschulen mit ausgedehnteren Cursen, deren Lehrer einige akademische Bildung besitzen müßen. Beiträge von Seiten des Staates wurden denjenigen Schuldistricten zugesagt, welche solche Anstalten errichten wollten, und durch dieselbe Verfügung wurde die Bedeutung der oben erwähnten kleineren Schulen dahin verändert, daß sie, statt nur Institutionen „für den Nothfall", Nothanstalten zu sein, in vorbereitende Lehranstalten umgewandelt wurden, welche unter dem Namen Vorbereitende oder Kleineschulen neben oder vielmehr unter der eigentlichen Volksschule bestehen sollten, um die ersten Elemente mitzutheilen, und zwar so, daß die Lehrer der ständigen Schulen sich hauptsächlich dem Unterrichte weiter fortgeschrittener Kinder widmen könnten. Ein erneuertes Reglement für Lehrerseminare ergieng im J. 1865, wodurch ihre Anzahl beschränkt, ihre Organisation aber zu höherer Vollkommenheit gebracht und ihr bildender Nutzen beträchtlich vermehrt wurde.

Grundsatz für die Bestreitung der Kosten bleibt, daß die Commune die Volksschule bestreitet und der Staat die Lehrerbildung. Uebrigens unterstützt der Staat verarmte Communen und trägt in gewißen Fällen ³/₄ oder die Hälfte der Kosten mit der Commune, z. B. bei Errichtung höherer Volksschulen und Vorbereitender Schulen. Die Mittel werden theils durch Steuern auf die steuerpflichtigen Einwohner der Commune aufgebracht, theils durch Einzug wöchentlicher Schulabgaben für jedes nicht mittellose Kind, deren Betrag von der Commune bestimmt wird, theils endlich wie gesagt durch Staatsbeiträge. Zur Förderung des Volksunterrichts ist nämlich die Hälfte der Kopfsteuer, ungefähr 16 kr. für Männer und 8 kr. für Weiber, angewiesen, zufällige, bisweilen bedeutende, Beiträge nicht zu erwähnen. Der Aufwand des Staats für den Volksunterricht ist seit dem J. 1842 zwölfmal größer geworden und beträgt gegenwärtig mehr als 1 Million Reichsthaler, die Beiträge der Communen ungefähr 2,500,000 Rthlr. (1 Reichsthaler = 44,₈₀ kr.). Die Kosten für Schullocale, deren jährlich eine Menge gebaut werden, sind darin nicht eingerechnet.

Die Volksschulen Schwedens stehen noch immer unter Aufsicht und Pflege der Kirche, obschon die öffentliche Meinung dahin strebt, sie von derselben zu entbinden, und sie dem rein bürgerlichen Leben zu überlassen, damit sie eine mehr praktische Richtung erhalten möchten. Das einfachste Element, so zu sagen die Molecüle der kirchlichen Organisation des Reichs ist auf dem Lande der Kirchsprengel, ein Territorium mit seiner Bevölkerung, in der Stadt die einzelne Stadtgemeinde. Sie bilden jede für sich nicht nur die kirchliche, sondern auch die politische Commune. Ein größerer Kirchsprengel oder mehrere kleine machen zusammen eine sog. Pfarrei (schwedisch: Pastorat) aus, mit einem und demselben Pfarrer; der größte Kirchsprengel wird als Muttergemeinde angesehen und die übrigen schließen sich als Annexe daran. Die Kirchsprengel und Stadtgemeinden, welche zusammengenommen in 12 große Bezirke, „Stifte" genannt, getheilt sind, werden in weltlichen Angelegenheiten von einer sog. Communalverwaltung, in geistlichen von der Kirchenverwaltung geleitet; die kirchlichen Angelegenheiten des ganzen Stifts sind unter der Obhut des Bischofs, dem ein Consistorium zur Seite steht, und letzte Instanz in diesen Dingen ist für alle das Cultministerium. Mitglied der Kirchenverwaltung ist jeder stimmfähige Einwohner. Es ist diesen überlassen, einen Kirchenrath, welcher die nächste Pflege der kirchlichen Angelegenheiten, und einen Schulrath, welcher die Aufsicht über die Volksschulen des Districtes hat, zu wählen. Jener beschließt, dieser vollzieht. Der Schulrath besteht aus wenigstens 5 aus dem Schuldistricte gewählten Mitgliedern (mit dem Pfarrer oder seinem Vicar als Vorsitzendem), welche auf 4 Jahre gewählt sind. Die Kirchenverwaltung hat also in allen localen Fragen, den Volksunterricht und die dahingehörenden Anstalten betreffend, zu beschließen; mithin Schulräthe, Volksschullehrer, Küster und Organisten einzusetzen; über die Abgaben zur Volksschule, den Gehalt der Lehrer, den Bau und die Unterhaltung der Schulhäuser zu bestimmen. Pflicht des Schulrathes ist es vor allem, die Beschlüsse der Kirchbehörden in Betreff der Schule zu vollziehen, diesen die Gutachten und Vorschläge, welche die Umstände erfordern können, vorzulegen; vorläufige Erklärungen, welche demselben abgefordert werden können, abzugeben; Reglements für die Schulen zu entwerfen, über diese und den Unterricht im Districte die nöthige Aufsicht, Controlle und Pflege zu üben. Pflicht des Schulraths ist es endlich, dem Consistorium des Stifts einen Bericht über die im Districte befindlichen Volksschulen, in pädagogischer und ökonomischer Hinsicht, nach festgestelltem Formular einzureichen. Die Kirchenverwaltung und der Schulrath bilden also die locale Administration der Volksschule; das Stiftsconsistorium ist ihr nächster Vorgesetzter. Diesem liegt es ob, allen Anstalten für den Volksunterricht im Stifte eine sorgfältige Aufsicht zu widmen, auf ihre Leitung und Entwicklung ein wachsames Auge zu haben. Es prüft und genehmigt Reglements und die Veränderungen derselben, ordnet das Verhältnis zwischen den eigentlichen Volksschulen und den vorbereitenden; sieht zu, daß Lehrer und Lehrerinnen dieser vorbereitenden Schulen hinreichende und gehörig geprüfte Kenntnisse und Lehrfähigkeit besitzen, trifft die Maßregeln, welche nach den Darstellungen und Vorschlägen in den Berichten der Volksschulinspection durch locale Bedürfnisse geboten sein können, und überreicht dem Cultministerium jedes dritte Jahr einen amtlichen Bericht über den Zustand des Volksunterrichtes im Stifte. Durch das Cultministerium übt die Regierung auch die höchste Gewalt über die Schulen im Lande aus. Sie ist Gesetzgeberin und principiell organisirende Macht, ist auch oberste Gerichtsbehörde in allen Fällen, welche entweder direct vor sie gehören, oder von mehreren Behörden vor sie gebracht werden. Durch das oben erwähnte Bureau für den Volksunterricht werden alle Geschäfte für die definitive Entscheidung vorbereitet. Durch besondere Schulinspectoren übt die Regierung endlich unmittelbare Aufsicht über die Beschaffenheit und Entwicklung des Volksunterrichtes. Dieser Inspectoren sind es 39 an der Zahl, sie reisen beständig in ihren Districten umher, ordnen, belehren und controlliren. Die Hauptstadt Stockholm und die bedeutendste Handelsstadt Gothenburg haben besondere Schulverfassungen, Behörden und Inspectoren,

zum Theil von der kirchlichen Verfassung unabhängig; der bedeutende Handels- und Fabrikort Norköping besitzt ebenfalls einen besonderen Inspector über die vielen dortigen Lehranstalten.

Schweden ist gegenwärtig von ungefähr 4,200,000 Menschen bewohnt, von welchen beinahe 500,000 Städter sind, und die übrigen 3,700,000 auf dem Lande wohnen. Die Anzahl der schulfähigen Kinder, worunter man die zwischen 7 und 15 Jahren (das letzte ist gewöhnlich das Confirmationsjahr) befaßt, mag bei dieser Bevölkerung zu beinahe 800,000 angenommen werden, wovon mehr als 600,000 dem Lande angehören. Für den Unterricht dieser großen Jugendschaar gab es im J. 1866, als die letzten Jahresberichte der Volksschulinspectoren erstattet wurden, nur auf dem Lande 3425 sog. eigentliche Volksschulen, worunter 2174 ständige und 1251 ambulatorische, und etwa 3000 sog. Vorbereitende oder kleine Schulen, die meisten in gemietheten Localen. Die Anzahl der Schulhäuser darf gegenwärtig auf 3000 berechnet werden. Der Unterricht in den eigentlichen Volksschulen wird von 2795 Lehrern und 88 Lehrerinnen betrieben, bei den Vorbereitungsschulen von 3000 Lehrern und Lehrerinnen, diese an Zahl jene überwiegend. Nach der Berechnung der Inspectoren wären noch wenigstens 132 eigentliche Volksschulen und 826 vorbereitende Schulen nöthig, um die dringendsten Bedürfnisse zu befriedigen.

Sieht man zu, wie die schulfähigen Kinder auf diese und die übrigen Lehranstalten vertheilt sind; so ergiebt sich, daß die vorbereitenden und eigentlichen Volksschulen

besucht werden von	460,000	Kindern
zu Hause werden unterrichtet	104,000	„
in Privatschulen	23,000	„
an höheren Studienanstalten	3,500	„
an sog. höheren Volksschulen	170	„
ohne Unterricht bleiben etwa	12,000	„

Die Zahl der letzten ist jedoch nicht mit Genauigkeit bekannt, da die Bestimmung des Gesetzes in Betreff der Schulanstalten noch nicht streng formulirt, und die Schulstatistik verhältnismäßig neu ist. Wie gesagt, die obigen Zahlen betreffen die Verhältnisse auf dem Lande.

In sämmtlichen Städten des Königreiches sind im Verhältnis zu der Volksmenge eine oder mehrere Volksschulen mit einer entsprechenden Anzahl vorbereitender Schulen eingerichtet. Z. B. mögen die Verhältnisse in den 3 größten Städten Stockholm, Gothenburg und Norköping erwähnt werden. In der Hauptstadt, mit einer Bevölkerung von ungefähr 133,400 Menschen, ist die Anzahl der schulbesuchenden Kinder 6400. Für den Unterricht dieser Kinder sind 58 eigentliche Volksschulen, 28 für Knaben und 30 für Mädchen, nebst 105 vorbereitenden Schulen, vorhanden. In diesen Lehranstalten wird der Unterricht von 33 Lehrern und 130 Lehrerinnen betrieben. Außer diesen giebt es eine beinahe eben so große Anzahl solcher Anstalten, welche theils rein privater Natur, theils auf Donationen und fromme Stiftungen gegründet sind. Die Stadt Gothenburg mit 45,000 Einwohnern unterhielt im J. 1866 nicht weniger als 67 Volksschulen aller Art, nämlich 11 Knaben-, 16 Mädchenschulen und 40 vorbereitende Schulen, und an diesen Schulen waren angestellt 11 Lehrer und 56 Lehrerinnen. An 2656 Kinder besuchten die Schulen. In Norköping mit 22,640 Einwohnern und gegen 3200 Schulkindern bestehen 23 öffentliche Volksschulen, 12 für Knaben und 11 für Mädchen, nebst 7 vorbereitenden Schulen. Der Unterricht wird von 5 Lehrern und 28 Lehrerinnen besorgt. Zu diesen kommen noch 5 auf einzelne Donationen gegründete und 52 Privatanstalten derselben Art, oder in Summa 92 Volksschulen.

Sog. höhere Volksschulen giebt es auf dem Lande nicht mehr als 10. In den bedeutenderen Städten entspricht die oberste Classe der gewöhnlichen Volksschule gewißermaßen jener höheren Schule. Die erwähnte Schulform scheint jedoch ihrer Idee nach nicht scharf gefaßt zu sein und ist noch in ihrem Bildungsproceß begriffen. Wahrscheinlich

wird die gewöhnliche Volksschule dahin entwickelt werden können, daß sie im Stande ist, dasselbe Maß von Kenntnissen, wie die höhere Volksschule, beizubringen und ihre Stelle zu vertreten.

Alle schulbesuchenden Kinder auf dem Lande lernen mit Verständnis lesen, mit wenigen Ausnahmen auch schreiben, rechnen, Katechismus und biblische Geschichte; zwei Drittel auch Geschichte und Geographie. Kaum ein Viertel lernt etwas Naturlehre, eine wenig größere Anzahl die Grammatik der Muttersprache, und ungefähr der zehnte Theil Geometrie und Zeichnen. Die Hälfte nimmt an den gymnastischen und militärischen Uebungen Theil, aber nur eine verhältnismäßig unbedeutende Zahl, an 14,000, haben in Gartenbau und Baumzucht Unterricht bekommen, was gewiß von dem Mangel an passenden Localen und Unterrichtsmitteln herrührt.

Es dürfte hier die rechte Stelle sein, solcher Einrichtungen zu erwähnen, welche der Volksschule zur Seite stehen und für dieselben oder für ähnliche Zwecke wirken. Beinahe in jeder Stadt werden Sonntags- und Abendschulen gehalten, um die in der Volksschule gewonnenen Kenntnisse zu erhalten und zu erweitern. In mehreren Städten giebt es auch technische Abendschulen, in welchen guter Unterricht im Zeichnen, Modelliren und in der Buchhaltung ertheilt wird. Lehranstalten für Arbeiter und niedere Aufseher über den Ackerbau sind in allen Landschaften errichtet, in den meisten auch Forstschulen zur Ausbildung niederer Forst- und Jagdbedienten (s. weiter unten). Gewerbsschulen kleineren Umfanges, sowohl für männliche als weibliche Gewerbetreibende sind hie und da im Lande angelegt; ihre Anzahl ist nicht genau bekannt. Auf dem Lande ist gewöhnlich ein Wochentag der Wiederholung erworbener Schulkenntnisse mit den älteren Kindern gewidmet.

Rettungsinstitute sind vorzüglich: die Anstalt des Prinzen Karl für verwahrloste und entartete Kinder, eigentlich Knaben; und das Institut zur großen Räby in Schonen, von dem Freiherrn A. G. Gyllenkrook errichtet, wo sittlich verkommene Knaben aufgenommen werden, den erforderlichen Unterricht empfangen, und mit Handwerks- oder Garten- und Ackerbauarbeiten beschäftigt werden. Derselbe Mann hat auch die Pflegeanstalt für verwaiste Mädchen im Namen der Frau Malin Gyllenkrook errichtet. Rettungsanstalten sind außer diesen in Gothenburg, auf der Insel Hisingen, in Alingsås und zu Rödeby in Ostgöthland errichtet. Die Barmherzigkeit einzelner hat für Errichtung von Krippen gesorgt, wo die Noth solche gefordert hat. — Besonders verdienen erwähnt zu werden die Taubstummenanstalten, 7 an der Zahl, und das Institut für Blinde und Taubstumme zu Manilla, in der Nähe von Stockholm. Dieses Institut, welches ziemlich reich dotirt ist, und einen bedeutenden Staatsbeitrag genießt, kann an 200 Taubstumme und 60 Blinde aufnehmen und ertheilt eine Bildung, welche über die gewöhnliche Volksschulbildung oft weit hinausgeht. Alle Zöglinge werden in Handarbeiten, die Blinden auch in der Musik unterrichtet.

3. Aeußere und innere Organisation der Schulen. Zu dem, was in dieser Beziehung schon aus Abschnitt 2 zu entnehmen ist, fügen wir noch Folgendes hinzu: Auf dem Lande sind die Schulen für beide Geschlechter gemeinschaftlich, in den Städten sind sie von einander gesondert in Knaben- und Mädchenschulen. Das Schulalter fällt gewöhnlich zwischen das 7. und 12. Jahr. Die Schüler, welche in den vorbereitenden Schulen anfangen, treten dort nach dem vollendeten 6. Jahre ein und diejenigen, welche ihre Studien in den höheren Volksschulen fortsetzen, bleiben daselbst bis zum 15. Jahr oder noch länger. Jeder Schulsprengel hat das Recht, nach Berathung mit dem Schulrathe das Alter, in welchem der Schulbesuch der Kinder anfangen muß, selbst zu bestimmen, nur mit der Einschränkung, daß derselbe nicht über das 9. Jahr verschoben werden darf. Die jährliche Unterrichtszeit umfaßt etwa 32 bis 40 Wochen, und ist durch Ferien, die auf Weihnachten und in den Sommer oder in die Erntezeit fallen, in zwei Semester getheilt. Im allgemeinen hat man es so angeordnet, daß während der Zeiten des Jahres, in welchen die landwirthschaftlichen Ar-

beiten, wie das Säen, die Heu- und Getreideernte und dergleichen, am eiligsten betrieben werden müßen, der Schulbesuch der herangewachseneren Kinder entweder ganz unterbrochen oder auf einen Wochentag beschränkt wird, damit sie ihren Eltern zur Hülfe sein mögen; den eigentlichen Schulbesuch sucht man in Zeiten von verhältnismäßiger Muße zu concentriren. Die täglichen Schulstunden dürfen niemals die Anzahl von sechs überschreiten; weil aber die Localbehörden auch in diesem Falle das Recht haben zu beschließen, ist die Vertheilung sehr verschieden. Am Anfange jedes Semesters müßen alle Kinder, welche das Schulalter erreicht haben, sich in der Schule einfinden, insofern nicht von den Eltern, oder ihren Stellvertretern die Anzeige gemacht wird, daß ein Kind an einer höheren Unterrichtsanstalt, in einer gesetzmäßig bestehenden Privatschule oder wohl auch in der eigenen Familie unterrichtet wird. Im letzten Falle müßen sich jedoch die Kinder bei den öffentlichen Schulprüfungen einfinden, oder werden sie auch von dem Schulrathe einzeln geprüft, um zu erforschen, ob der häusliche Unterricht an Gründlichkeit und Umfang dem Schulunterricht gleichkommt; ist dies nicht der Fall, so wird der Besuch der Schule vorgeschrieben. Am Ende jedes Semesters werden Schulprüfungen angestellt und Belohnungen ausgetheilt.

Ein von der höchsten Behörde vorgeschriebener, normaler und für alle Volksschulen geltender Lehrplan ist nicht vorhanden; er wird für jeden Schulsprengel von der Localbehörde nach Berathung mit dem Schulinspector und den Lehrern bestimmt. Doch soll jeder Schulplan folgende Lehrgegenstände enthalten.

1. In den vorbereitenden Schulen: a) Lesen, das am Ende des Cursus technisch rein und ohne Fehler sein soll; b) die Grundzüge der Religionslehre; c) die Elemente des Schreibens; d) Kopfrechnen; e) Denk-, Sprech- und Anschauungsübungen.

2. In der eigentlichen Volksschule: a) Verständiges Lesen, das bis zum Gutlesen getrieben werden soll; Besprechen und Nacherzählen des Gelesenen; d) Religionsunterricht, d. h. Lesen und Erklären der heil. Schrift, biblische Geschichte und lutherischer Katechismus; c) das Hauptsächliche der schwedischen Formen- und Satzlehre, Rechtschreiben nebst Aufsätzen zur Uebung; d) Geometrie und Linearzeichnen; das gewöhnliche Rechnen; e) Geographie und Geschichte, d. h. die Erdkugel, die europäische und die skandinavische Karte, die Grundzüge der Geschichte des Vaterlandes; f) Schönschreiben; g) Naturlehre, die allgemeinsten Erscheinungen der umgebenden Welt; h) Denk-, Sprech- und Anschauungsübungen; i) Gymnastik und Waffenübungen; k) Gesang; l) Baumzucht und Gartenbau.

Es ist jedoch zu bemerken, daß, obgleich alle diese Lehrgegenstände in der Volksschule vorkommen sollen, gleichwohl ein sog. Minimum besteht, das, von der Regierung festgestellt, theils die mit schwächeren Geisteskräften begabten, theils die Kinder armer Leute, welche unfähig sind, einen vollständigen Schulcursus zu bestreiten, berücksichtigt. Als Minimum sind vorgeschrieben: a) Reines und geläufiges Lesen germanischer und lateinischer Druckschrift; b) Kenntnis der Religionslehre in dem Maße, das gefordert wird, um den Confirmationsunterricht zu beginnen; c) Kirchengesang; d) leserliches Schreiben; e) die vier Species in unbenannten Zahlen. In entfernteren und ärmeren Gegenden, wo der Schulunterricht weniger entwickelt ist, beschränkt man sich oft auf dieses Minimum.

3. In den höheren Volksschulen, ungefähr dieselben Gegenstände, nur mit erweiterten Cursen, besonders im Rechnen und in der Geometrie, Geographie und Geschichte, Naturlehre. Außerdem kommt Freihandzeichnen und Buchhaltung dazu. In den Mädchenschulen ist weiblichen Handarbeiten eine bedeutende Stelle eingeräumt.

In verschiedenen Schulen des Landes und nach der Verschiedenheit der localen Verhältnisse stellt sich der Stundenplan sehr ungleich. Das Allgemeine dürfte in folgender Vertheilung einen richtigen Ausdruck finden:

	Die vorbereitende Schule.	Die Volksschule.		
		I. Classe.	II. Classe.	III. Classe.
Katechismus	3 Stunden.	2 Stunden.	2 Stunden.	2 Stunden.
Biblische Geschichte . .	3 „	3 „	3 „	2 „
Lesen der hl. Schrift .	2 „	$2^1/_2$ „	$2^1/_2$ „	$2^1/_2$ „
Lesen	8 „	6 „	3 „	1 „
Rechtschreiben	—	3 „	3 „	1 „
Schw. Grammatik . .	—	—	—	2 „
Kalligraphie	6 „	6 „	4 „	4 „
Geographie	—	1 „	2 „	2 „
Geschichte	—	—	2 „	2 „
Naturlehre	—	—	2 „	2 „
Memoriren u. Denkübungen	3 „	$1^1/_2$ „	$1^1/_2$ „	$1^1/_2$ „
Rechnen	5 „	5 „	5 „	6 „
Geometrie	—	—	—	1 „
Linearzeichnen	—	—	—	1 „
	30 Stunden.	30 Stunden.	30 Stunden.	30 Stunden.

In den höheren Volksschulen ist die Vertheilung der Stunden beinahe dieselbe, nur mit dem Unterschied, daß infolge veränderter Eintheilung der Curse, der eine Gegenstand einer längeren, der andere vielleicht einer kürzeren Unterrichtszeit bedarf.

Außer in den oben angegebenen Fächern ist auch Unterricht im Gesang nebst gymnastischen und militärischen Uebungen vorgeschrieben. Der Gesang ist gewöhnlich Kirchengesang oder Vortrag leichterer vaterländischer Lieder; die gymnastischen und militärischen Uebungen bestehen aus sog. Freiübungen, Marschiren, einfachen Infanteriebewegungen nebst Handgriffen; in den höheren Volksschulen kommen noch hinzu das Turnen, schwerere Infanteriebewegungen und Bajonettfechten.

Die Volksschulen in den drei Städten, Stockholm, Gothenburg und Norköping, haben in Betreff der äußeren Form sowohl als der Lehrgegenstände und Curse entwickeltere Organisationen, welche den eigenthümlichen Verhältnissen jeder Stadt angemessen sind. In der Hauptstadt z. B. ist die Volksschule in die drei gewöhnlichen Stadien, das vorbereitende, das mittlere und das oberste eingetheilt, das letzte wenigstens theilweise der höheren Volksschule entsprechend; jedes Stadium aber umfaßt wieder 5 Abtheilungen oder Classen, jede mit besonderen Cursen und einem besonderen Lehrer. Der Eintritt in die Schule findet gewöhnlich unmittelbar nach dem vollendeten 7. Jahr statt und die ganze Schulzeit beträgt 6 bis 7 Jahre. Die Gothenburgische Schulorganisation dürfte mit dieser große Aehnlichkeit haben. In Norköping giebt es auch drei Classen oder Abtheilungen, wovon die erste oder vorbereitende einjährig, die zweite oder niedere Volksschule dreijährig und in drei Kreise vertheilt, die dritte, der höheren Volksschule entsprechend, ebenfalls dreijährig ist und drei Jahreskreise umfaßt. Die ganze Schulzeit beträgt somit 7 Jahre.

In Zusammenhang mit den Volksschulen müßen auch die nach dänischen Mustern gebildeten sog. Volkshochschulen kürzlich erwähnt werden. Diese Anstalten, die von Seiten des Staats keiner Geldunterstützung genießen, betreffen vorzüglich die Erziehung schon erwachsener Jünglinge aus dem Bauernstande und bezwecken theils den in der Schule erworbenen Vorrath von Kenntnissen zu vermehren, zu vertiefen und zu befestigen, die Denkkraft zu üben und das Gefühl für Religion und Vaterland recht lebendig zu erwecken; theils die Jünglinge mit den öffentlichen Verhältnissen und Einrichtungen des Landes vertraut zu machen und somit ihren Gesichtskreis zu erweitern, damit sie geschickt und fähig werden, den ihnen gebührenden Theil an der Leitung öffentlicher Ge-

schäfte, der Angelegenheiten der Commune und des Staates, zu nehmen. Vielleicht wird auch landwirthschaftlicher Unterricht in diesen Schulen vorkommen. Der Volkshochschulen giebt es nicht mehr als drei, eine in Ostgöthland und zwei in Schonen gelegen. Das Alter der Schüler ist 18 Jahre und darüber. Weil sie aber kaum ein Jahr lang in Gang sind, hat ihre Organisation wohl noch keine Festigkeit gewonnen.

Die Unterrichtsmethoden sind in den letzten Jahren verbessert worden, obgleich noch viel zu wünschen übrig bleibt. Um lesen zu lehren, wird noch immer, besonders auf dem Lande, die alte Buchstabirmethode angewendet; reine Lautirmethode möchte wohl nirgends vorkommen, aber eine Zwischenform, die sog. Schreiblese- und Lautirmethode, ist in den Städten ziemlich allgemein und breitet sich mehr und mehr aus. Der Religionsunterricht war noch vor einigen Jahren vorzugsweise Auswendiglernen des luth. Katechismus mit einer officiell angenommenen Erklärung, welche ebenfalls auswendig gelernt werden mußte — die Geistlichen hielten viel darauf —, allein mit dem Verstehen stand es schlecht; jetzt wird derselbe Unterricht verständiger betrieben. Im Schreiben kommt nur die lateinische Schrift vor; man beginnt mit dem Zeichnen gerader und krummer Linien und von Ovalen; nachdem dieselben so ziemlich eingeübt sind, werden sie zu Buchstaben und Wörtern zusammengefügt u. s. f. Das Rechnen ist anfangs Kopfrechnen, wobei die Anschauung von der Zahl mittelst concreter Körper, Holzkugeln und dergleichen hervorgerufen wird; erst später kommt die Rechentafel in Anwendung. Beim Unterricht in den verschiedenen Rechnungsarten strebt man das unbegriffene mechanische Verfahren möglichst zu entfernen, um die Schüler zum Verstehen zu bringen. Die Geographie wird als Anschauungsunterricht mit Hülfe der Globen und Karten gelernt; Lehrbücher sind an vielen Orten und mit Recht verboten; die Geschichte dagegen wird, fürchte ich, oft schwer mishandelt, wenigstens dürfte die Darstellung derselben nur selten lebendig und anziehend sein, wie sie sein sollte. Das Gewöhnliche ist, daß ein dürftiges Compendium benutzt wird, das die Schüler dem Inhalte nach memoriren müßen, so daß sie Rede und Antwort darüber geben können. Nur in mehr entwickelten Schulen findet auch eine andere Art Anschauungsunterricht statt, indem mit Hülfe von Wandgemälden und Figuren über eine Menge Gegenstände aus der Natur oder aus der Welt der Kunst und Industrie gute Auskunft gegeben wird. — Die Hausaufgaben der Schüler müßen in der Schule genügend vorbereitet werden.

Zucht und Ordnung sind gewöhnlich gut, doch sind sie natürlicherweise durch die Persönlichkeit des Lehrers bedingt. Sie werden meistentheils durch gelinde Mittel erhalten, Warnungen, Versetzungen, Stellen an einen besonderen Platz, Verweisung aus dem Lehrzimmer sind die gewöhnlich vorkommenden Strafen. Körperliche Züchtigung ist jedoch nicht immer zu entbehren, kann aber in der Regel nur mit Einwilligung des Schulrathes vollzogen werden.

Die Schulversäumnisse sind leider häufig, und die Schuld davon liegt mehrentheils an den Eltern, welche, unfähig ihre Pflicht gegen das Vaterland und die wahren Vortheile der Kinder einzusehen, diese zu Hause behalten, um die Kosten zu vermeiden, und ihr bischen Arbeitskraft zu benützen. Oft und der Wahrheit gemäß wird auch Armut als Grund von dergleichen Versäumnissen angegeben, besonders im Winter, wenn der Schulweg lang, die Kälte streng ist und es sowohl an Kleidern als an genügender Nahrung mangelt. Die Aufsicht liegt dem Schulrath ob; man klagt aber, daß diese Behörden ihre Pflicht bisweilen träge und nachläßig erfüllen.

4. Das Lehrerpersonal und seine Verhältnisse — die Lehrerbildung. Das Lehrerpersonal besteht aus Lehrern und Lehrerinnen, jene sind in der eigentlichen Volksschule, diese in den vorbereitenden Schulen der Zahl nach überwiegend. Die Frauen haben sich in der Volksschule besonders in den unteren Abtheilungen einen ihren Neigungen, Anlagen und Fähigkeiten sehr angemessenen Wirkungskreis erworben; ja es hat sich erwiesen, daß in den Mädchenschulen, sowie in den Schulen für zartere Kinder beiden Geschlechts ihre Leitung der männlichen vorzuziehen ist. Die Lehrer kommen gewöhnlich



aus dem Volke, dem niederen Bürger- und dem ärmeren Bauernstande; von den Lehrerinnen sind mehrere auch aus den gebildeteren Ständen hervorgegangen.

In Betreff der Besoldung sind Lehrer und Lehrerinnen, wenn sie an einem Seminare gesetzmäßig geprüft sind, völlig gleichgestellt; das Lehrerpersonal der städtischen Schulen ist jedoch besser belohnt, als das auf dem Lande. Das Minimum des Gehalts für einen Schullehrer sind 400 Reichsthaler (s. oben S. 759) baares Geld, freie Wohnung und Brennholz nebst Futter für eine Kuh. Meistens kommt noch hinzu ein kleines Grundstück, theils zur Benützung des Lehrers, theils um den Unterricht in Baumzucht und Gartenbau zu ermöglichen. Die Beträge der Besoldungen wechseln jedoch nach den ökonomischen Verhältnissen der Gemeinden, so daß sie in den Städten bis zu 1000 oder 1200 Rthlr. steigen können. Die Besoldungen der Lehrer und Lehrerinnen in den vorbereitenden Schulen wechseln gewöhnlich von 100 bis 500 Rthlr., bisweilen gehen sie auch etwas höher, aber selten. Die Pensionirung kränklicher oder bejahrter Lehrer oder Lehrerinnen wird aus einem Pensionsfond bestritten, welcher, anfangs vom Staat durch Anweisung einer Summe gebildet, seitdem durch die Umlagen der Gemeinden vermehrt und erhalten wird. Jede Gemeinde muß für eine bestimmte Summe, welche für jeden geprüften Lehrer oder Lehrerin nicht unter 400 Rthlr. und nicht über 1000 Rthlr. steigen darf, die Bürgschaft übernehmen. Von der ganzen Summe bezahlt die Gemeinde jährlich vier Procent, und daraus wird der Grundstock erhalten. Wenn ein Lehrer oder eine Lehrerin so lange im Dienste gewesen ist, daß die zusammengerechneten Dienst- und Lebensjahre die Zahl von 90 betragen, so hat er oder sie das Recht, ihre Entlassung zu erhalten und dabei den ganzen Betrag der Besoldung als Ruhegehalt. Müßen sie aber vor der Zeit aus irgend einer gesetzlichen Ursache ihre Entlassung begehren, so wird der Ruhegehalt verhältnismäßig vermindert.

Wer die Befähigung zu einer Lehrerstelle in der eigentlichen Volksschule erhalten will, es sei Mann oder Frau, muß ein Seminar besuchen, daselbst nach vollendetem Cursus geprüft und in der Prüfung für tüchtig erkannt werden. Auf dem Lande können Küster- und Organistendienste mit einer Schulstelle verbunden werden und in diesem Falle muß der Schulamtscandidat nebst den unentbehrlichen Kenntnissen und Fertigkeiten in der Musik auch die den Küstern vorgeschriebene Kenntnis und Fertigkeit im Vacciniren und Aderlassen inne haben. Um Schulstellen bewirbt man sich bei dem Schulrathe, welcher drei von den Bewerbern in Vorschlag bringt, und unter diesen Vorgeschlagenen wird einer von der Gemeinde ausgewählt. Der Schulrath kann, wenn er es nöthig findet, dem Bewerber eine Lehrprobe auferlegen, die darin besteht, daß derselbe einen oder zwei Tage in der Schule, wo die Lehrerstelle vacant ist, den Unterricht besorgen muß. Bei der Wahl gilt die Stimme des Pfarrers, dem der Vorsitz im Schulrathe gebührt, die Hälfte der abgegebenen Stimmen. Bewerber um Schulstellen an vorbereitenden Schulen brauchen nur vor dem Pfarrer und dem Schulrathe darzuthun, daß sie in der Religionslehre, im Lesen, Schreiben und dem Allgemeinsten der Rechenkunst gute Einsichten nebst Uebung und Fertigkeit, dieselben mitzutheilen, besitzen. Sie werden von den Hausvätern in dem Theil des Schulsprengels, wo die Schule gelegen ist, angenommen.

Oeffentliche Seminare, eines in der Hauptstadt und eines in jedem Bisthum wurden im J. 1842 zum ersten mal gegründet. Ihre Organisation war aber mangelhaft, der Kreis der Fächer und die Curse sehr beschränkt, und die daselbst erworbene Lehrerbildung kaum genügend. Durch eine Verfügung von 1865 wurden diese Einrichtungen reorganisirt und in allen Richtungen erweitert und verbessert. Die Zahl jedoch wurde vermindert, so daß es gegenwärtig in dem Reiche nur acht Seminare giebt, sechs für Lehrer und zwei für Lehrerinnen. Der Cursus ist dreijährig, und sie sind eben deshalb in drei Classen getheilt. Für den Eintritt in die unterste Classe wird von den Zöglingen gefordert: 1) genügende Fertigkeit im Lesen deutscher und lateinischer Druckschrift und Fähigkeit, das Gelesene mit eigenen Worten nachzuerzählen; 2) hinreichende Be-

kanntschaft mit der bibl. Geschichte und Luthers Katechismus mit der von der Kirche angenommenen Erklärung nebst biblischen Beweisstellen; Bekanntschaft mit den Schriften des Neuen Testaments; 3) Fertigkeit im Rechnen in den vier Species mit unbenannten und benannten Zahlen nebst Brüchen, Uebung im einfachen Kopfrechnen; 4) Bekanntschaft mit dem Allgemeinsten der Geschichte und Geographie des Vaterlandes; 5) eine gute und deutliche Handschrift, Kenntnis der Notenschrift und der Lage der Töne auf irgend einem musikalischen Instrument. Wer seine Maturitätsprüfung an einer höheren Studienanstalt gut bestanden hat, ist berechtigt ohne weiteres in die dritte Classe eines Seminars einzutreten; ist er auch von einer der Facultäten an einer Universität geprüft, so braucht er nur den praktischen Uebungen der dritten Classe beizuwohnen. Der Unterricht ist theils theoretisch, besonders während der zwei ersten Jahre, theils praktisch, vorzüglich während des dritten. Der theoretische Unterricht wird in der dritten Classe abgeschlossen, die praktischen Uebungen fangen schon in der zweiten Classe an. Die Lehrgegenstände und ihre Vertheilung in den Wochenstunden zeigt der folgende Stundenplan:

Fächer und Uebungen.	Wochenstunden.		
	I. Classe.	II. Classe.	III. Classe.
Religionsunterricht	6	6	4
Schwedische Sprache	6	4	3—4
Rechnen und Geometrie	4	4	2
Geschichte und Geographie	4	4	2
Naturwissenschaften	3	2	2
Pädagogik und Methodik	—	2	2—4
Kalligraphie	3	2	1—2
Zeichnen	2	2	2
Musik und Gesang	4	4	4
Gymnastik und Waffenübung	3	3	2
Gartenbau und Baumzucht	2	2	2
Praktische Uebungen in der Schule . . .	—	6	12

Die jährliche Unterrichtszeit beträgt 36 Wochen in 2 Semester vertheilt; das Herbstsemester beginnt am 28. August und umfaßt 16 Wochen, das Frühlingssemester fängt am 15. Januar an und dauert 20 Wochen. Die Zöglinge haben den Unterricht frei, müßen aber Wohnung und Kost selbst besorgen und bezahlen. Die Lehrer sind in den Hauptfächern und in der Kalligraphie ein Rector und wenigstens drei Adjuncten oder Lehrerinnen; im Zeichnen, in Musik und Gesang, in den gymnastischen und Waffenübungen, in Gartenbau und Baumzucht sind besondere Uebungslehrer angestellt. Um die vorgeschriebenen praktischen Unterrichtsübungen zu ermöglichen, ist mit dem Seminare immer eine Volksschule verbunden. Die Aufsicht über die Seminare liegt den Consistorien ob und wird theils unmittelbar, theils mittelbar durch einen sog. Inspector ausgeübt.

Auch für die Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen in den vorbereitenden Schulen ist hie und da durch Seminare gesorgt, welche jedoch im allgemeinen durch die Vorsorge einzelner Personen entstanden sind. Außerdem haben die Landschafts- oder Cantonalversammlungen (Schwed. Landsting), welche jährlich einmal zusammentreten, um sich über die ökonomischen Angelegenheiten des Cantons zu berathen, zur Errichtung solcher kleinerer Seminare bedeutende Mittel angewiesen. In den obigen, auf Kosten des Staates gegründeten Seminaren ist der Unterricht gut und zweckmäßig und ihre Zöglinge erwerben sich eine Bildung und Fähigkeit, welche dem Volksschulwesen schöne Erfolge für die Zukunft sichern.

B. Das gelehrte Schulwesen, Studienanstalten, (schwed. Elementar: Läroverk.) I. Historisches. Die Klosterschulen waren in Schweden auch die ersten gelehrten Schulen und die Mönche die ersten Lehrer. Nachdem das Christenthum sich in dem Lande befestigt, und eine geordnete Stiftseintheilung und Verwaltung der „Stifter" durch Bischöfe und Domcapitel zu Stande gekommen war, bildeten sich die Domschulen, die unter Aufsicht des Bischofs und der Könige standen. Diese Schulen beabsichtigten jedoch vorzüglich, denen, die sich dem geistlichen Stande widmeten, wenigstens eine dürftige Bildung mitzutheilen. Ihren Vorsteher nannte man Scholasticus und sie hatten im ganzen dieselbe Organisation, wie in anderen römisch-katholischen Ländern.

Als die lutherische Reformation die alte Kirche umstürzte, geriethen auch die alten Schulen für geraume Zeit in Verwirrung und Zerfall. Erst durch die Kirchenordnung Laurentii Petri (1571), die ein besonderes Capitel von den Schulen enthielt, wurde die Ordnung einigermaßen wieder hergestellt. Dieses Capitel, „Wie in den Schulen muß gelernt werden," ist das erste schwedische Schulgesetz, wenn man nicht einige päpstliche Briefe hieher rechnen will. Die Einrichtung der Schule blieb jedoch sehr einfach. Die Schüler waren nach ihren Fortschritten in 3 bis 4 Kreise vertheilt und alle Kreise in einem Lehrzimmer beisammen. In der Regel war an jeder Schule nur ein „Schulmeister" angestellt, der sich zur Hülfe aus den oberen Kreisen eine Anzahl Instructoren, und, wenn die Zahl der Schüler zu groß wurde, auch einige s. g. „Hörer" erwählte. Es bestand also in diesen Schulen eine Art von wechselseitigem Unterricht. Religion, Lateinisch, das von den Aelteren auch gesprochen werden sollte, die Muttersprache und Kirchengesang waren die einzigen Unterrichtsgegenstände. „Wer andere Sprachen, etwa Griechisch oder Hebräisch lernen will," heißt es, „muß sich selbst für den Unterricht sorgen." Unter der Regierung Gustav Adolfs, welcher höhere Schulen oder Gymnasien einzurichten anfieng, und noch mehr unter Christine, seiner Tochter, die in dieser Hinsicht das Werk ihres großen Vaters treu fortführte, gewannen diese Lehranstalten eine für diese Zeit sehr bedeutende Entwicklung. Die Schulordnung der Königin Christine, lateinisch abgefaßt, wurde im J. 1649 promulgirt. Die Schulen waren nach derselben in Kinderschulen, den Volksschulen entsprechend, und höhere Schulen eingetheilt, wovon diese 4 Classen umfaßten. In der ersten Classe wurde nur das Lesen und Schreiben geübt, nebst den ersten Elementen des Rechnens, der Religion und der lateinischen Sprache, doch ohne Grammatik; das Lateinsprechen fieng jedoch sogleich an. Die zweite hieß die etymologische, die dritte die syntaktische, die vierte die rhetorische und logische Classe. Die Lehrer der drei untersten Classen waren Classenlehrer mit dem Titel Collegen; in der obersten, wo ausschließlich lateinisch gesprochen werden sollte, besorgten der Rector und der Conrector abwechselnd den Unterricht. Als neue Lehrgegenstände traten ein: Griechisch, Rhetorik, Logik und Rechnen. Geographie und Geschichte kamen nicht vor; „die eine lernten die Schweden marschirend, die andere waren sie beschäftigt zu machen" (Geijer). Neben diesen Schulen bestand eine s. g. Schreiberclasse, die als der erste Same der Bürgerschule und der sich später entwickelnden Realschule angesehen werden muß. Da wurde anfangs nichts als Katechismus, Schreiben und Rechnen nebst der Muttersprache getrieben, der Lehrer wurde Apologist genannt und war verpflichtet, auch die Quartanos rechnen zu lehren. Es war die Grundform der alten Trivialschule, die hernach zwei Jahrhunderte hindurch bis auf die Gegenwart gedauert hat. Das Gymnasium, das gleichsam oben auf die Schule gebaut wurde, umfaßte ebenfalls vier Classen mit denselben Lehrgegenständen, nebst folgenden, welche hinzukamen: Dogmatik, Hebräisch, Naturwissenschaften, Mathematik und Disciplina civilis als eine Begründung der schwedischen Gesetzgebung. Die naturwissenschaftlichen Kenntnisse bestanden aus Botanik, Physik und einer oberflächlichen Kenntnis des menschlichen Körpers; die Mathematik gieng nicht höher als bis zu einigen Sätzen aus der Euklidischen Geometrie nebst der gewöhnlichen Arithmetik und dem Computus ecclesiasticus. Später wurden auch allgemeine Geschichte und Geographie, aber nur mündlich mit

Hülfe von Tabellen und Karten, vorgetragen. In Gesang und Musik wurden die Schüler mit Vorliebe geübt. Die Gymnasien waren in den Hauptorten der Stifter gelegen und ihre Lehrer waren zugleich Beisitzer der Domcapitel, später auch Consistorien genannt.

Die neuen protestantischen Lehranstalten bewahrten ihren alten Charakter; sie waren vorzüglich auf den Unterricht künftiger Geistlichen berechnet. Da aber Theologie und Lateinisch die Hauptstücke der damaligen Bildung waren, so bekamen sie auch eine universellere Bedeutung, als vorbereitende Schulen für Beamte jeder Art.

Die nächste Schulordnung, von König Karl XI. festgestellt (1693), veränderte nur wenig die bisherige Organisation; doch wurde die Schule in fünf Classen getheilt. Zu den obigen gymnasialen Unterrichtsgegenständen kamen noch Kirchengeschichte und Moralphilosophie; auf das Lateinsprechen legte man ein noch größeres Gewicht. Der Zweck dieser Lehranstalten, als Bildungsschulen für Beamte, „damit man immer deren haben möge, die zur Verwaltung verschiedener Aemter geschickt und geeignet sein können," wurde schärfer ausgesprochen; die Gymnasien wurden jedoch noch bestimmter zu geistlichen Seminaren ausgebildet. Die Zahl der Lehrer und ihre Beschäftigungen blieben dieselben; sie wurden von dem König ernannt. Die Schreiberclasse oder Apologistie scheint diesmal vergessen worden zu sein.

Schon im 17. Jahrhundert hatte sich innerhalb der Kirche ein particularistisches Streben kund gegeben, indem die Bischöfe und Consistorien der einzelnen Dombezirke sich von einander und wo möglich auch von der Regierung unabhängig zu machen suchten. Diese Richtung erreichte ihren Höhenpunct unter der in der schwedischen Geschichte s. g. Freiheitszeit (1719—1772). Die Consistorien hatten sich zu streng abgeschlossenen, gelehrten Corporationen formirt, welche, nachdem sie sich des Rechts, alle Lehrer zu ernennen, bemächtigt, sich durch stetige Cooptation selbst erneuerten und nicht nur die Verwaltung der Stifter, sondern auch das ganze Unterrichtswesen in ihren Händen hielten. Dieser Particularismus tritt in der vierten der schwedischen Schulordnungen (1724) scharf hervor. Die einzelnen Dombezirke sonderten sich von einander streng ab. „Keine andern," so lauten die Worte, „als die Eingeborenen eines Bezirks können zu vacanten Lehrerstellen in demselben Bezirke verordnet werden." Die Besoldungen waren dabei sehr ungleich und folgten dem Fache, nicht aber der Person; daher hatten die Gymnasiallehrer das Recht, ein Fach gegen ein anderes zu vertauschen, um zu einer höheren Besoldung vorzurücken. Dieses Verhältnis machte es leichter, die vacanten Stellen mit Leuten rechter Art zu besetzen. Der Kreis der Lehrgegenstände wurde durch Naturrecht und Anthropologie erweitert. Uebrigens ließ die Verordnung die gelehrte Schule und das Gymnasium unangetastet. Doch bemerkt man hier zum erstenmal ein Abnehmen des Eifers für das Lateinische, indem verordnet wurde, daß das Lateinsprechen erst in der vierten Classe anfangen dürfe, weil ein früheres Beginnen dem ganzen Studium nachtheilig sei. Ein großes Verdienst der eben erwähnten Verordnung ist, daß die „Apologistie," die Classe des Rechenmeisters, jetzt eine erweiterte Bedeutung erhielt. Da sollten diejenigen Jünglinge unterrichtet werden, welche die Absicht hatten, nicht bei den Studien zu bleiben, während sie doch gewiße Hauptsachen zu lernen wünschten. Neue Lehrgegenstände wurden Geographie und biblische Geschichte. Schreiben und Rechnen sollten das praktische Leben berücksichtigen und die Schüler deswegen lernen Briefe zu copiren und abzufassen; kleine Rechnungen für Debet und Credit anzulegen, Quittungen, Obligationen und dergleichen zu schreiben, und dabei gewöhnt werden, eine schöne Hand zu schreiben und auf die Rechtschreibung zu achten. So war die Schreiberclasse in eine, wenn auch unvollkommene Form von Bürgerschule verwandelt. Ein anderer Schritt in derselben praktischen Richtung lag darin, daß den Lehrern der Gymnasien befohlen wurde, über die Regierungsform des Landes Vorträge zu halten und der Jugend über die Verwaltungsweise und die Fundamentalgesetze des Reichs auch in ihrer historischen Entwicklung gründliche Auskunft zu geben. Zum erstenmal wurde

auch der rein physischen Erziehung eine gewiße Aufmerksamkeit gewidmet, indem des Königs Majestät durch einen besonderen Brief die Verstände auffordert, die Jugend zu ermuntern, sich in den Freistunden mit solchen Handarbeiten oder körperlichen Bewegungen zu beschäftigen, die den aus einer sitzenden Lebensweise entstehenden Krankheiten vorzubeugen geeignet seien.

Wie oben bemerkt, waren Kirche und Schule schon durch enge Bande zusammengeknüpft. Allein ihre wechselseitige Abhängigkeit wurde dadurch noch größer, daß die Beamten der Schule meistens irgend eine einträgliche kirchliche Anstellung als den Lohn ihres mühsamen Arbeitens in der Schule betrachteten. Das Ziel ihres Wirkens und Strebens lag somit nicht innerhalb, sondern außerhalb der Schule; die ganze Schularbeit war oft nur ein siebenjähriger Knechtsdienst um die Rahel. Damit „die Entlassung aus dem Joche," wie die Verfassung sagt, „beschleunigt werde," erhielten die Schul- und Gymnasiallehrer das Recht, ein Jahr in der Schule als zwei kirchliche zu berechnen. Die meisten kirchlichen Stellen wurden nämlich nach der Anciennität im Dienste besetzt.

Zu den Eigenthümlichkeiten, welche in diesen Schulordnungen hervortreten, gehört der früh erwachte Sinn für die Natur, ihre Kräfte und Erscheinungen, welcher später nicht nur fleißige Forscher, sondern wirklich schaffende Geister hervorbrachte, und ebenso das lebendige Interesse für das Praktische, sowohl im Privat-, als im öffentlichen Leben, zufolge dessen Vorlesungen ökonomischer, statistischer und politischer Art in die Schule eingeführt wurden. Daß auch andere, meistens philosophische Gegenstände, die eigentlich der Universität angehören, in die Schule hineingetragen wurden, mag darin seinen Grund haben, daß viele Jünglinge nach geendigtem Cursus unmittelbar in den Dienst des Staates eintraten, ohne weitere Studien zu machen. Bemerkenswerth, besonders in einem protestantischen Lande, ist auch die erwähnte Abhängigkeit der Schule von der Kirche, sie wurde mit der Zeit immer größer, dauerte ungeschwächt bis zum Anfang dieses Jahrhunderts und hat bei weitem noch nicht aufgehört.

Veränderte Zeitumstände hatten indessen eine große Veränderung der Ansichten in Betreff des Zweckes und der Organisation der öffentlichen Lehranstalten bewirkt. So lange die Theologie und das Lateinische die Hauptziele der geistlichen und weltlichen Bildung waren, konnten die Trivialschulen und Gymnasien ihren Zweck als Seminare für Geistliche und Bildungsanstalten für Beamte aller Art erfüllen und daneben auch für das praktische Leben vorbereiten, da die für einen gewöhnlichen Bürger nothdürftig zureichenden Kenntnisse in der Apologistie eingeholt werden konnten. So stand es nun aber nicht mehr. Es wurden von einem Beamten ganz andere Kenntnisse gefordert und das bürgerliche Leben stellte ebenfalls neue Forderungen. Demgemäß strebte man den Unterrichtskreis zu erweitern, sowohl hinsichtlich der Menge als auch des Umfangs der Fächer. Dazu kam noch, daß die Locke'schen Grundsätze der Erziehung, die den Zweck derselben in „Brauchbarkeit für die Welt" setzen, oder „daß die Kinder nur das lernen sollen, was sie als Männer brauchen können," einen großen Anklang gefunden hatten, und daß die ganze europäische Cultur eine utilitarische Richtung nahm, die das Hauptgewicht auf die Realien legte. Dadurch entstand in Betreff der Schulen ein encyklopädistisches Streben, welches sich in einem s. g. Project zu einer erneuerten und verbesserten Ordnung für Schulen und Gymnasien klar ausspricht. Darin wird vorgeschlagen: „Damit zum wahren Nutzen des Reichs in den Trivialschulen für alle Stellungen und Gewerbe des Lebens, die wissenschaftlicher Vorkenntnisse bedürfen, ein guter Grund gelegt werde, sollen folgende Wissenschaften und Lehrstücke nach ihren Elementen darin vorgetragen werden: Theologie, Sittenlehre, Anthropologie, Logik, Geometrie, Arithmetik, Physik, Oekonomie, Geschichte und Geographie nebst einem kurzen Abriß der gegenwärtigen Verfassung des Reichs, grammatikalisches Schreiben und Sprechen der Muttersprache, Lateinisch, Griechisch, Hebräisch und Buchhaltung nach der Methode, die in dem Rechnungswesen des Reichs gebraucht wird. Ueberdies muß man aber gleich von Anfang der Jugend eine Schilderung und Beschreibung der vorzüglichsten und allge-

meinsten Dinge, Geschäfte, Künste und Nahrungszweige nebst anderen Merkwürdigkeiten der Welt geben; damit jene an Aufmerksamkeit und Reflexion gewöhnt werde. Und kann dieses theils durch ein zweckdienliches Buch mit Kupferstichen, theils auch bei Spaziergängen, Vorzeigung von Naturgegenständen, Besuchen in Werkstätten und dergleichen erreicht werden." Man denkt gleich an den Orbis pictus. Das Project wurde nie Gesetz, aber der Encyklopädismus und die Philanthropie der Aufklärungszeit findet darin einen wahren und bestimmten Ausdruck. Die Schulordnung von 1724 bestand bis zum Jahr 1807. Im Anfang des gegenwärtigen Jahrhunderts entbrannte auch in Schweden der Streit des encyklopädistischen Realismus, dem die Laien huldigten, gegen den altclassischen Humanismus der gelehrten und geistlichen Stände. Es erschien jene Richtung anfangs nur als eine der classischen Exclusivität gegenüber sehr berechtigte Forderung einer zeitgemäßeren und inhaltsreicheren Schulbildung, der Aufnahme moderner und realer Kenntnisse in die einseitig gelehrten Schulen, der Erweiterung der Bürgerschule über ihren damaligen engen Kreis hinaus. In der Schulordnung von 1807 strebte man diesen Forderungen entgegen zu kommen. In die Gymnasien werden zwei neue Gegenstände eingeführt, schwedische Statistik und moderne Sprachen; die Bürgerschule oder Apologistie wurde jetzt nicht als ein bloßer Anhang zur gelehrten Schule, sondern als integrirender Theil derselben erkannt und in der oben erwähnten praktischen Richtung entwickelt. Ebenso sollten alle unter den Namen Pädagogien in die kleineren Städte verlegten Schulen in Bürgerschulen verwandelt werden. Es wurde auch bestimmt, daß die erste Classe eine gemeinschaftliche, vorbereitende Classe sein sollte, und daß alle Schüler der Apologistien in Religion, und die in ihren Studien weiter vorgerückten auch in Geometrie, Physik, Mechanik, Geschichte und modernen Sprachen mit den Schülern der gelehrten Schule und des Gymnasiums gemeinschaftlichen Unterricht genießen sollten. Uebrigens wurde die wichtige Aenderung vorgenommen, daß die Besoldungen statt mit den Stellen, mit den Personen verbunden wurden. Die Bürgerschule würde durch diese Anordnung einen großen Fortschritt gemacht haben, wenn es Ernst damit gewesen wäre; aber das war nicht der Fall. Die ganze Sache war den Geistlichen und besonders den Consistorien zuwider und man gab sich keine Mühe, den Plan durchzuführen. Nach fünf Probejahren wurde eine s. g. Erziehungscommission niedergesetzt, deren Aufgabe es war, neue Vorschläge zu entwerfen, die den Forderungen der Zeit und den wahren Bedürfnissen des Vaterlandes angemessen sein sollten. Die Frucht ihrer Arbeit war wieder eine neue Schulordnung, die vom Jahre 1820. In dieser wurde der gemeinschaftliche Unterricht der beiden Schularten ganz aufgegeben. Die Commission hatte die Ansicht, die gelehrte Schule müße zu der gründlichen Organisation, Ordnung und Methode zurückgeführt werden, die in älteren Verordnungen, besonders in der von 1649, zu finden waren. Sie wollte deswegen zwischen den Schulen, welche die Bildung von Gelehrten und solchen Beamten, deren Beschäftigungen eine wissenschaftliche Grundlage voraussetzen, zum Zwecke hätten, und denen, in welchen die Schüler zu solchen Gewerben, die mit den Wissenschaften in keinem unmittelbaren Zusammenhang stehen, erzogen werden sollten, eine bestimmte Grenze ziehen. Die beiden verschiedenen Bildungsarten wurden daher wieder streng von einander gesondert; die gelehrte Schule und das Gymnasium blieben wie sie waren und die Apologistie wurde in 2 bis 3 Classen getheilt. Dies war ohne Zweifel ein Schritt in concentrirender Richtung, allein das Publicum betrachtete es als einen Rückschritt und die Verordnung wurde von allen Seiten übel aufgenommen. Besonders stieß man sich an der Unterscheidung gelehrter und ungelehrter Schulen. Es muß auch zugestanden werden, daß die Gesetzgebung den Werth und die Bedeutung bürgerlicher und realer Bildung unterschätzt hatte, was schon aus der obigen Definition einleuchtet; und da diese Geringschätzung sich in der Organisation der Bürgerschule geltend machte, so war die natürliche Folge, daß diese Schule ihre Bestimmung nicht erfüllte. Schon im Jahre 1828 wurde auch eine neue Commission unter dem Vorsitze des damaligen

Kronprinzen Oscar niedergesetzt, um den Zustand der allgemeinen Unterrichtsanstalten zu untersuchen. Die Berathungen waren ernsthaft und lang, und als eines von ihren wichtigsten Ergebnissen fand man endlich, wie die Worte eines berühmten Schriftstellers lauteten, „daß auch die ungelehrte Linie eine gelehrte Linie war, die in der Weise ausgezogen werden könnte, daß sie das Ziel aller Bildung träfe, gienge sie auch nicht durch den Bezirk der classischen Sprachen." Die Commission hielt daher für rathsam, daß in den Schulen zwei Bildungslinien oder Ordnungen errichtet werden sollten, die eine für die classische Literatur im Verein mit der modernen, die andere ausschließlich für die moderne, doch so, daß die realen Gegenstände von beiden Ordnungen in gleichem Maße sollten getrieben werden. Damit war der pädagogische Encyklopädismus formulirt und zum Prinzip der Erziehung erhoben; es kam nur darauf an, denselben in der Praxis zu verwirklichen. In dieser Hinsicht wurde auch eine „neue Methode" erfunden, die wohl verdient, kurz erwähnt zu werden, da sie eine Zeit lang für ein Arcanum gegen alle pädagogischen Mängel und Gebrechen ausgegeben wurde, — was sich leider nicht bestätigte. Die Grundzüge waren: 1) Eine ausgedehnte Freiheit in der Wahl der Unterrichtsgegenstände, indem mehrere Fächer facultativ gemacht wurden. 2) Freie Studien und freie Versetzung von einer Classe in eine andere nach den Anlagen und nach dem Fleiße jedes Schülers, und zwar so, daß der Schüler, wenn er in irgend einem Fache den Cursus einer unteren Classe absolvirt hatte und geprüft war, unmittelbar den Lehrstunden der nächst oberen Classe in demselben Fache beizuwohnen anfieng. Hiedurch sollte besonders die Ausbildung der individuellen Anlagen begünstigt werden. Da nun ein und derselbe Schüler zu derselben Zeit verschiedenen Classen angehören konnte, so mußten die alten, geschlossenen Classen von selbst aufhören. 3) Keine Hausarbeit mehr. Die ganze Studienarbeit sollte in dem Lehrsaale unter den Augen der Lehrer gemacht werden. 4) Die Selbstthätigkeit der Schüler die Hauptsache, der Unterricht das untergeordnete. Der Lehrer gieng umher, die Arbeit überwachend, hie und da auf Anfragen nöthige Auskunft ertheilend, allein unterrichtend im eigentlichen Sinne war er nicht; seine Persönlichkeit trat zurück. Die Fortschritte sollten durch stetige Cursprüfungen controllirt werden. 5) Einführung einer Art von wechselseitigem Unterricht nicht nur zur Unterstützung des Lehrers, sondern auch zur praktischen Uebung der Schüler. Die weiter vorgerückten sollten die Monitoren der jüngeren sein. 6) Ein Zurückgehen zu der früheren Gemeinsamkeit des Unterrichts, als Mittel dies alles zu bewerkstelligen. Die Schüler beider Arten waren alle in einem großen Lehrsaale versammelt und in mannigfaltiger Weise gruppirt. — Nach diesen Grundsätzen wurde in Stockholm zur Probe die s. g. neue Elementarschule eingerichtet und mit mehreren Privilegien ausgestattet, um einen guten Erfolg hervorzubringen. Im Zusammenhang damit wurde auch die Abiturientenprüfung, die damals noch an den Universitäten vorgenommen wurde, in der Weise verändert, daß die Schüler auch ohne die classischen Sprachen sie bestehen konnten, was vorher nicht der Fall war.

Die neuen Grundsätze und die neue Methode fanden jedoch, besonders von Seiten der gelehrten Stände, großen Widerstand und wurden von dem berühmten Professor Geijer in dem von ihm herausgegebenen Literaturblatte (1829) beurtheilt und verworfen. Das Publicum war aber, wie schon bemerkt, encyklopädistisch gesinnt und die Einseitigkeit der Vertheidiger der alten Schule bewirkte, daß auch ein großer Theil der jüngeren Schulmänner in jenes Lager übergieng. Auf dem Reichstage 1845 brachten drei von den Ständen an den König das Ersuchen, daß die damals noch bestehende Apologistie, gelehrte Schule und Gymnasium zu einer zusammenhängenden Lehranstalt mit zwei Ordnungen vereinigt werden möchten. Die Bedenklichkeit war groß, aber auch das Andringen, und nach einem Aufschub von vier Jahren wurde am 6. Juli 1849 eine Verordnung promulgirt, welche die nachgesuchte Vereinigung vorschrieb und die alte Schulorganisation aufhob. Die Verordnung war jedoch überwiegend negativ; und an Detailvorschriften mangelte es ganz. Die genannten Anstalten sollten in einen

Körper zusammengeschmolzen, der Unterricht möglichst gleichartig und gemeinschaftlich ertheilt werden — dies war das Ziel; Dispense von den alten Sprachen und Einführung eines durchgehenden Fachlehrersystems die Mittel. Die nähere Organisation wurde den Ephoren und Schulcollegien überlassen. Man gab sich auch Mühe damit, jeder an seinem Orte und nach seiner Weise. Die Consistorien waren immer noch widerspenstig, allein es half nichts. Der gemeinschaftliche Unterricht wurde durch Dispense und Parallelstunden, wohl auch durch Parallelclassen, möglich gemacht; hie und da wurde die Einrichtung der neuen Elementarschule, oder gemischte Formen von dieser und von der alten Classenabtheilung eingeführt. Solches Experimentiren dauerte 7 Jahre hindurch und während dieser Zeit war in der That kein Schulgesetz in voller Geltung. Der Mangel an System und Gleichförmigkeit gieng ins große. Ein neues Schulgesetz, von 1856, sollte in den Wirrwarr Ordnung bringen, allein durch seine vielen Dispense und die übel berechnete Aufeinanderfolge der Unterrichtsgegenstände machte es nur aus übel ärger. Indessen hatte der Encyklopädismus die gewöhnlichen Früchte gebracht. Es zeigte sich bald bei den Schülern neben einem größeren Vorrath an Notizen und Kenntnissen ein sehr merklicher Mangel an Reife, eine gewiße Blasirtheit und Ueberdruß an intellectuellen Beschäftigungen, eine Erschlaffung, offenbar aus der übertriebenen Anstrengung entstanden, die nöthig war, um diese Masse von verschiedenen Unterrichtsgegenständen zu bewältigen, wenn sie jeden nur mit den Lippen berühren, von keinem aber einen vollen Becher schlürfen durften. Die s. g. neue Schulmethode hatte ihren Nimbus und damit ihren Credit verloren. Mit dem Schulgesetze von 1856 hat die encyklopädistische Richtung in der schwedischen Gesetzgebung ihre Höhe erreicht. In Preußen wurde in demselben Jahre diese Aera durch Promulgation des v. Raumer'schen Regulativs, das die Realschule organisirte und die Gymnasien ihrem ursprünglichen Charakter zurückgab, geschlossen; aber erst drei Jahre später konnte die schwedische Gesetzgebung in der neuen Richtung nachfolgen. Im J. 1859 wurde nämlich die jetzt noch geltende Schulordnung festgestellt, die freilich in der vorgeschriebenen Gemeinsamkeit des Unterrichts und in der Erlaubnis, sich der s. g. „neuen" Methode zu bedienen, ein Ueberbleibsel des alten Sauerteiges, das wegen ökonomischer Schwierigkeiten nicht mit einem male weggeräumt werden konnte, beibehält; jedoch unter Beschränkung der Dispense und des Fachlehrersystems, in der Consolidirung der classischen Studien und in einer wohlberechneten Aufeinanderfolge der Fächer ein Streben nach Concentration kundgiebt. Dieses Streben tritt in dem Gutachten der zur Revision der Schulordnung von 1856 niedergesetzten Commission noch schärfer hervor und ist sowohl in den Erläuterungen und Anweisungen, die als Leitfaden bei der Ausführung der Verordnung nachher erschienen sind, als auch in den theilweisen Veränderungen, die von Zeit zu Zeit vorgeschrieben wurden, kräftig und consequent verfolgt.

2) Grundzüge der jetzigen Gesetzgebung, Verwaltung und Statistik. Der Zweck der von dem Staate unterhaltenen Studienanstalten wird in der Verordnung so angegeben, daß sie theils allgemeine Bildung in weiterem Umfange, als die Volksschule, beibringen theils zu den wissenschaftlichen Kenntnissen, die nachher an einer Universität oder höheren Fachschule zu erlangen sind, den Grund legen sollen. Sie können also als combinirte Gymnasien und Realschulen angesehen werden. Alle diese Anstalten sind insofern gleichartig, daß in allen der Unterricht nach demselben Plan und denselben Grundsätzen betrieben wird; hinsichtlich der Zahl der Classen sind sie aber theils höhere oder vollständige, mit 7 Classen, theils niedere oder unvollständige, mit 5, 3 oder 2 Classen. Die unterste Classe wird die erste benannt. Von der dritten Classe ab werden die Schüler in zwei Ordnungen vertheilt, die classische und die realistische, wovon die erste der Lateinschule mit dem Gymnasium, die andere der Realschule entspricht. Außer diesen giebt es eine Anzahl s. g. Pädagogieen mit 1 oder 2 Lehrern.

Das Schuljahr umfaßt 36 Wochen und dauert gewöhnlich vom Ende August bis Anfang Juni. Die Ferien, 3 bis 4 Wochen an Weihnachten und 10 bis 11 Wochen



im Sommer, theilen es in ein Herbst- und Frühlingssemester ab; an Ostern ist eine siebentägige, um Pfingsten eine viertägige Unterbrechung der Lectionen, welche Zeit von 11 Tagen jedoch mit in das Schuljahr eingerechnet ist. Nur am Anfang eines Semesters, hauptsächlich im Herbste, wird neuen Schülern gestattet, einzutreten. Das normale Eintrittsjahr ist das vollendete 9. Lebensjahr; und da der Schulcursus zehnjährig ist, so ist das Normalalter bei dem Austritt 19 Jahre. Viele treten aber später ein. Die Lehrer an den höheren Studienanstalten sind, je nachdem sie der einen oder der andern Stufe angehören, entweder Lectoren, den deutschen Gymnasialprofessoren entsprechend, wovon einer gewöhnlich das Rectoramt bekleidet, oder Adjuncten; die Lehrer an den niederen sind der Rector und seine Collegen, die den Adjuncten gleichstehen. Für den Unterricht in Gesang, Zeichnen, Gymnastik und militärischen Uebungen sind besondere Lehrer angestellt, welche Uebungslehrer genannt werden. Die unmittelbare Verwaltungsbehörde einer Studienanstalt ist der Rector und der Lehrerconvent. Die Rectoren der höheren Anstalten werden gewöhnlich auf 5 bis 10 Jahre vom König, die der niederen auf Lebenszeit von den Consistorien ernannt. Dem Rector ist eine ausgedehnte Gewalt übertragen, aber auch eine große Verantwortlichkeit auferlegt. Seine Pflicht ist, nicht nur über den zweck- und gesetzmäßigen Gang des Unterrichts Aufsicht zu führen, die Schulzucht zu erhalten, die Wirksamkeit der Lehrer zu leiten und zu controliren, vorkommenden Versäumnissen und Uebertretungen theils selbst abzuhelfen, theils sie an die oberen Behörden zu berichten; er muß auch die ganze Oekonomie der Anstalt besorgen. Er ist dem Ephorus und dem Consistorium für die Verwaltung aller Besitzungen, Inventare, Fonds, Kassen und Einkünfte der Studienanstalt verantwortlich; muß Verzeichnisse der Schüler anlegen, Diarien und Protokolle führen, das Archiv der Anstalt in Ordnung halten, einen jährlichen Schulbericht abfassen, und hat also weitläufige Schreibereien zu besorgen. Der Convent, in welchem alle ordentlichen Lehrer, außer den Uebungslehrern, und auch jeder außerordentliche, wenn er einen ordentlichen vertritt, Sitz und Stimme haben, wird von dem Rector zusammengerufen, berathschlagt und beschließt unter seinem Vorsitze über die laufenden Angelegenheiten der Anstalt, besonders die, welche den Unterricht, die Zucht und die Oekonomie betreffen, und hat hierin ziemlich freie Hand. Außer dem Rector kann auch jedes Mitglied Fragen in Anregung und zur Berathung bringen. Wenn der Rector und das Collegium verschiedener Meinung sind, wird die Sache dem Ephorus anheimgestellt.

Die mittlere Behörde ist das Ephoratamt. Der Bischof ist Ephorus aller in seinem Bezirke befindlichen Studienanstalten. Alle Fragen, welche die erstgenannte Behörde zu entscheiden nicht befugt ist, müßen ihm vorgelegt werden und durch ihn gehen alle Mittheilungen der höchsten Behörde an die locale. Er ist verpflichtet, durch persönliche Besuche die Beschaffenheit und Gesetzmäßigkeit des Unterrichts zu überwachen und zu prüfen, und über den ganzen Zustand einen jährlichen Amtsbericht an das Cultministerium einzusenden. In seiner Abwesenheit oder wenn er sonst verhindert ist, das Amt auszuüben, vertritt das Consistorium seine Stelle. Beisitzer im Consistorium sind der Domprobst und sechs Lectoren an der in dem Hauptorte des Bezirks gelegenen Studienanstalt. Es leuchtet ein, daß die Schule und die Kirche, wenn auch mit schlafferen Banden, doch noch sehr eng verknüpft sind, obwohl seit dem Aufhören der doppelten Jahresberechnung der Uebergang vom Dienste der einen in den der anderen nicht mehr so leicht ist oder so häufig vorkommt. Wo der Ephorus nicht am Orte wohnt, wird ein sog. Inspector, gewöhnlich der Stadtpfarrer, verordnet, der an seiner Stelle und in beständiger Verbindung mit ihm steht.

Alle die Studienanstalten betreffenden Angelegenheiten, die nach der Schulordnung nicht von dem Ephorus oder den ihm untergeordneten Behörden entschieden werden können, und ebenso alle Klagen und Beschwerden über die Maßregeln und Beschlüsse einer untergeordneten Behörde müßen an das Cultministerium gebracht werden, um durch den König eine schließliche Entscheidung zu finden. Der König ist also die höchste Schul-

behörde und hat in allen Schulsachen auch die gesetzgebende und principiell organisirende Gewalt. Alle das gelehrte Schulwesen betreffenden Angelegenheiten werden in dem oben in der Einleitung erwähnten Bureau, dessen Chef gewöhnlich einer der ausgezeichneteren Schulmänner ist, sorgfältig vorbereitet. Dieser Chef fungirt auch als Generalinspector aller Studienanstalten des Reichs, die er von Zeit zu Zeit persönlich besuchen muß, so daß die höchste Behörde durch ihn eine unmittelbare Aufsicht ausübt. Die öffentlichen Studienanstalten sind 101 an der Zahl. Unter diesen giebt es 27 höhere, die beide Ordnungen vollständig ausgebildet haben; in 3 ist nur die realistische Ordnung vollständig entwickelt. Niedere giebt es 22 mit 5 Classen, 15 mit 3 und 10 mit 2 Classen, von unten gerechnet; außerdem noch 23 sog. Pädagogieen. Diese, wie auch die zwei- und dreiclassigen Studienanstalten, sind in den kleineren Städten gelegen. Die Hauptstadt Stockholm hat 2 höhere Studienanstalten, wovon die eine vollständig ist, die andere nur die zwei obersten Classen umfaßt und Gymnasium genannt wird; an dieses schließen sich aber 4 fünfclassige und 4 zweiclassige Schulen, deren Schüler in die höheren übergehen. Uebrigens sind die fünfclassigen in Städten von mittlerer Größe, die höheren in den Hauptorten der Bezirke oder auf anderen bedeutenderen Plätzen gelegen.

Diese Lehranstalten werden von etwa 14,000 Schülern besucht; der Unterricht wird von 206 Lectoren und 498 Adjuncten und Collegen, die Rectoren eingerechnet, besorgt. Zu diesen kommen noch 31 Lehrer, die an den Pädagogieen angestellt sind. Rechnet man etwa 50 vacante Lehrerstellen, so kommt ein Lehrer auf 22 Schüler. Weil aber einige Anstalten überfüllt sind, andere weniger besucht, so fällt die Vertheilung sehr ungleich aus. Am meisten besucht sind die Anstalten zu Gothenburg, Lund, Upsala und Oerebro. Schüler, welche classische Sprachen studiren, sind es 6790, Realisten 2380; in den untersten Classen sind etwa 4200, in den Pädagogieen etwa 600.

Die Lehrer empfangen ihren Gehalt vom Staate und der Unterricht ist grundsätzlich ganz unentgeltlich; niemand kann wegen seiner Armut vom öffentlichen Unterrichte ausgeschlossen werden. Deshalb wird er auch von Kindern aller Volksclassen benützt, und nicht selten sieht man den Sohn des armen Taglöhners und den Sohn des Grafen, seines Herrn, wetteifernd neben einander auf der Schulbank sitzen. Der Staatsaufwand, der auf dem jährlichen Staatsbudget erscheint, beträgt etwa 1,715,580 Rthlr. Schwed. (= 1,106,830 Rhein. Gulden). Schulgeld wird zwar bezahlt, aber nicht für den Unterricht, sondern zur Bestreitung der Kosten der Schule. Es beläuft sich für jedes Semester auf 8 Rhein. Gulden, kann jedoch nur von den bemittelten Schülern gefordert werden; die weniger bemittelten werden nach dem Urtheil des Rectors und des Lehrerconvents theilweise oder ganz davon befreit. Auch beim ersten Eintritt in die Schule wird eine gleiche Summe bezahlt. Das Schulgeld kommt theils in die besondere Schulkasse der Anstalt und wird zur Bestreitung der Erwärmung und Beleuchtung der Schulzimmer, zur Belohnung der erforderlichen Bedienung, zum Ankauf von Schulgeräthschaften, Unterrichtsmitteln aller Art und dergleichen verwendet; theils wird davon für jede Anstalt eine Baukasse zur Erhaltung, Erweiterung, nöthigenfalls zur Erbauung von Schullocalen gebildet. Vor der Bildung dieser Baukassen mußten jene Ausgaben, insofern nicht die Städte selbst verpflichtet waren, dafür zu sorgen, aus der allgemeinen Baukasse des Bezirks bestritten werden und, wenn diese nicht ausreichte, wurde das Fehlende gewöhnlich von dem Staate freigebig angewiesen; in dieser Weise sind mehrere schöne Gebäude, wahre Schulpaläste entstanden. Das wird künftig anders sein. Jede Stadt aber, welcher der Vortheil, innerhalb ihres Bezirkes eine Studienanstalt zu haben, zu Theil wird, ist verpflichtet, unentgeltlich sowohl gesunde und passende Bauplätze anzuweisen, als auch dem Rector eine seiner Stellung angemessene Wohnung zu verschaffen.

Jede Studienanstalt hat also: 1) eine sog. besondere Schulkasse zur Bestreitung täglicher Bedürfnisse aller Art; 2) eine Baukasse; dazu noch 3) eine Prämien- und Armenkasse, und 4) eine Bibliothekkasse, für welche der Bibliothekar verantwortlich ist. In jedem Bezirke müßen außerdem zum Behufe aller

daselbst gelegenen Studienanstalten sich finden: 1) eine gemeinschaftliche Baukasse; 2) eine gemeinschaftliche Prämien- und Armenkasse, deren jährliche Einnahmen unter den Schulen des Bezirkes verhältnismäßig vertheilt werden und 3) eine Cassa Emeritorum zur Unterstützung alternder oder kränklicher Schulmänner.

Mehrere Studienanstalten besitzen Häuser, Grundstücke und dergleichen, theils vom Staate oder der Stadt angewiesen, theils von einzelnen zum Besten der Lehrer geschenkt; es finden sich auch, besonders an den höheren Anstalten bedeutende Fonds, von denen die Zinsen jährlich zur Aufmunterung und Unterstützung vielversprechender, aber unbemittelter Schüler unter dem Namen von Stipendien ausgetheilt werden. Mehrere dieser Stipendien sind den Nachkommen des Stifters als Erbschaft ausschließlich oder wenigstens vorzugsweise vorbehalten; an andere sind besondere Bedingungen, z. B. gemeinschaftlicher Geburtsort oder Amtsgenossenschaft der Väter der Stipendiaten mit dem Stifter, geknüpft. Für alle Kassen, die Bau- und die Bibliothekkasse ausgenommen, sowie für die Verwaltung aller Inventarien und Güter und die richtige Verwendung der Zinsen und Einkünfte aller Art ist der Rector verantwortlich und muß für sie von Amts wegen jährliche Rechenschaft ablegen. Die Rechnungen laufen vom 1. Januar bis zum 31. December; diese sowie alle Testamentsacten, Schuldbriefe und Urkunden, die Sicherheit und Bürgschaft betreffen, sollen jährlich vom Lehrercollegium untersucht werden, dessen Mitglieder durch ihre Unterschrift die Rechnungen für richtig erkennen und demgemäß für mögliche Verluste einstehen müßen.

An den meisten und besonders an den höheren Anstalten finden sich Sammlungen von Naturalien, archäologischen Gegenständen, physikalischen Instrumenten und dergleichen zum Behufe des Unterrichts, manchmal sehr bedeutende. Sie sind den Schülern immer zugänglich und stehen unter der Aufsicht der betreffenden Lehrer. Bibliotheken sind an allen angelegt.

3. Aeußere und innere Organisation. Die niederen Studienanstalten verhalten sich zu den höheren, wie der Theil zum Ganzen; sie sind nur größere oder kleinere Abtheilungen von jenen, so daß, wenn man die Form und Organisation einer höheren dargestellt hat, auch die der niederen beschrieben ist. Zwischen den drei- und zweiclassigen Studienanstalten und den Pädagogieen findet der Unterschied statt, daß jene den Unterricht nicht weiter, als bis zu der ihnen in der Schulordnung gesetzten Grenze fortführen dürfen, während diese den Unterricht in den ihnen zugewiesenen Fächern so weit verfolgen können, als es mit den vorhandenen Hülfsmitteln möglich ist. In den zwei untersten Classen ist der Unterricht für alle Schüler derselbe; in der dritten sondert sich die Realschule oder die realistische Ordnung von der gelehrten oder classischen ab. Von den niederen Studienanstalten gehen die Schüler in die nächstfolgende Classe einer höheren über, von diesen aber, sowohl von der realistischen als von der classischen Ordnung, nach einer Universität oder höheren Fachschule.*) Die Organisation der Realschule hat noch immer den Fehler, daß sie mit der Gelehrtenschule dergestalt zusammengekettet ist, daß ihre Selbständigkeit und freie Entwicklung großen Nachtheil leidet. Der Unterricht ist für beide Ordnungen, soweit es möglich ist, gemeinschaftlich, und weil die realistische als die jüngere Schwester sich gemeiniglich nach der Bequemlichkeit der älteren fügen muß, so führt sie im ganzen ein verkümmertes Dasein. Nur in wenigen Anstalten, wo die große Schülerzahl zur Errichtung von Parallelclassen nöthigte, hat man die nicht länger abzuweisende Trennung durchführen können.

Beim Eintritt in die unterste Classe sind verlangt: 1) Fertigkeit im Lesen der Muttersprache in deutscher und lateinischer Druckschrift. 2) Kenntnis des kleinen lutherischen Katechismus und des Hauptsächlichsten aus der biblischen Geschichte. 3) Uebung im Schreiben lateinischer Schrift. 4) Festigkeit in Addition und Subtraction, nebst dem

*) Nach der Kriegsschule zu Carlberg gehen die Schüler der realistischen Ordnung schon aus der 6. Classe.

Einmaleins. Diese Forderungen sind jedoch im Begriff verändert zu werden, da schon beschlossen ist, diese Classe, deren Curse, den im Deutschen ausgenommen, in der Volksschule bequem gelernt werden können, von der Studienanstalt abzusondern*). Die 4 unteren Classen sind einjährig, die drei oberen zweijährig. Doch sind in diesen Classen die Jahrescurse ganz verschieden; so daß der Jahrescurs der Ober-Sexta ein ganz anderer, als der der Unter-Sexta ist; und der Jahrescurs der Ober-Septima etwas ganz anderes, als der der Unter-Septima. Versetzungen finden nur einmal des Jahres statt, namentlich am Ende des Schuljahres, und nach dem Urtheil des Lehrerconvents, da die befähigten Schüler aus einer Classe in die nächste promovirt werden. Wer schon am Anfange des Frühlingssemesters in eine höhere Classe überzugehen wünscht, muß sich einer besonderen Prüfung unterwerfen und dabei auch über die im vorigen Semester in der höheren Classe durchgegangenen Lehrstücke Red' und Antwort geben können. Wenn ein Schüler nach zweijährigem Besuche einer einjährigen, oder nach dreijährigem Besuche einer zweijährigen Classe nicht zum Aufsteigen befähigt ist, wird er aus der Anstalt entfernt. Am Ende jedes Semesters werden die Schüler nach ihren Fortschritten locirt; aber die in Deutschland oft vorkommende stündliche Versetzung, das Certiren, wird selten angewendet. Schriftliche Proben für die Promotion in eine höhere Classe sind nicht vorgeschrieben, aber ziemlich allgemein gefordert.

In den zwei untersten Classen sind Classenlehrer angestellt. In den mittleren ist ein gemischtes System eingeführt, indem die Zahl der Lehrer in Classe III möglichst gering ist, gewöhnlich nur 3, die später nach Bedürfnis vermehrt wird, bis in VI und VII Classe das Fachlehrersystem vorherrscht. Wie aber in jenen mittleren Classen die Mehrzahl der Wochenstunden auf einen Lehrer fällt, so vereinigt man hier gern gleichartige Fächer in derselben Hand. Diese Anordnung scheint dem durchgeführten Classenlehrersystem vorzuziehen, da die Fortschritte der jüngeren Schüler wesentlich von der Persönlichkeit und der Methode des Lehrers abhängig sind, dieselben aber dieser Abhängigkeit allmählich sich entwöhnen und auf der obersten Stufe eine gewiße Selbständigkeit erworben haben sollten; und da es hier hauptsächlich auf eine gründliche und wissenschaftliche Darstellung der Sache ankommt, so möchte wohl jedes Fach seinen Mann fordern.

Die Fächer und ihre Aufeinanderfolge, die Curse und der Stundenplan sind in der Schulordnung so festgestellt, daß eine völlige Gleichförmigkeit stattfindet. Nur in Betreff der Wahl von Autoren und Lehrbüchern ist eine gewiße Freiheit gestattet. Hierüber entscheidet nach dem Vorschlage des Rectors und der Lehrer der Ephorus. Die Zahl der wöchentlichen Lehrstunden beträgt für die 2 gemeinschaftlichen Classen 30, für die übrigen 32. Der vorgeschriebene Stundenplan giebt folgende Vertheilung:

(Siehe den Plan auf der nächsten Seite.)

Die englische und die hebräische Sprache sind in der classischen Ordnung facultativ. Der Unterricht im Deutschen, wie der in der Naturgeschichte hört mit dem Ende der VI. Classe auf und die in diesen Fächern in dieser Zeit erhaltenen Zeugnisse gelten bei der Abiturientenprüfung. Gesang, Gymnastik und Waffenübungen werden nicht zu den eigentlichen Lectionen gerechnet.

*) Durch eine vor kurzer Zeit promulgirte Verfügung ist diese Veränderung bereits gesetzlich vorgeschrieben. Der Eintritt in die Schule findet jetzt nicht vor dem zurückgelegten 10. Jahre statt, wenigstens nicht früher, als so, daß das 10. Jahr im Semester nach dem Eintritt vollendet wird. Die 5. Classe ist einjährig gemacht, um dieselbe Zahl der Classen behalten zn können. Der Schulbesuch ist also um ein Jahr verkürzt. Die neuen Eintrittsforderungen sind: 1) Reines und geläufiges Lesen lateinischer und deutscher Druckschrift neben Nacherzählen einer gelesenen Erzählung; 2) eine gute und gleichmäßige Handschrift; 3) einige Fertigkeit im Rechtschreiben; 4) Biblische Geschichte in kurzer Uebersicht und der kleine luth. Katechismus; 5) die vier Species in unbenannten Zahlen: 6) die Geographie Schwedens, Norwegens und auch Dänemarks in kurzer Uebersicht.



	Gemeinschaftliche Classen.		Die classische Ordnung.								Die realistische Ordnung.							
	I.	II.	III.	IV.	V.		VI.		VII.		III.	IV.	V.		VI.		VII.	
					2.	2.	1.	2.	1.	2.			1.	2.	1.	2.	1.	2.
Religion	6	5	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2
Schwedische Sprache	6	4	3	3	3	2	2	2	2	2	4	3	3	3	3	3	3	3
Lateinische Sprache	—	—	10	10	8	8	8	8	7	7	—	—	—	—	—	—	—	—
Griechische Sprache	—	—	—	—	6	5	6	6	5	5	—	—	—	—	—	—	—	—
Hebräische Sprache	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Deutsche Sprache	6	6	3	3	2	2	1	1	—	—	5	3	2	2	2	2	—	—
Französische Sprache	—	—	—	—	—	3	4	4	5	3	—	3	4	4	5	5	5	5
Englische Sprache	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	3	3	3	2	2	3	3
Mathematik	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	7	8	7	7	6	6	6	6
Naturgeschichte	2	2	2	2	2	2	1	1	—	—	3	3	2	2	1	1	—	—
Physik und Mechanik	—	—	—	—	—	—	1	1	2	2	—	—	2	2	3	3	2	2
Chemie und Mineralogie	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	3	3
Geschichte und Geographie	2	5	5	4	4	3	3	3	3	3	5	4	4	4	4	4	4	4
Philosophische Propädeutik	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	2	2
Kalligraphie und Zeichnen	3	3	2	2	–	—	—	—	—	—	2	2	2	2	2	2	2	2
	30	30	23	32	32	32	32	32	30	30	32	32	32	32	3[illegible]	32	32	31

Die Arbeit des Tages wird mit Gebet, Gesang und Lesen der Heiligen Schrift angefangen und die Schüler versammeln sich zu dieser Andachtsübung gewöhnlich um halb 7 Uhr. Alle Sonntage und Feiertage müßen sie die Kirche besuchen. Uebrigens ist die Eintheilung der Woche nach den Verhältnissen verschiedener Orte sehr verschieden. Bald verbreiten sich die Lectionen über den ganzen Tag und die Uebungen sind auf die Zwischenstunden verlegt, bald sind die Lectionen auf den Vormittag, bis 2 Uhr, concentrirt und der ganze Nachmittag ist den Uebungen und der Hausarbeit überlassen.

Die vorgeschriebenen Curse sind in folgender Weise vertheilt:

Der **Religionsunterricht** ist Sache der Lehrer, nicht der Geistlichkeit. Die Theologie steht als besonderes Fach neben den anderen und ein Lector der Theologie, von mehreren Adjuncten unterstützt, ist für diesen Unterricht verantwortlich. In den drei untersten Classen kommt Lesen und Memoriren ausgewählter Psalmen und neutestamentlicher Sprüche, biblische Geschichte und Erklärung des lutherischen Katechismus vor. Als Leitfaden ist ein besonderes Lehrbuch eingeführt, das theilweise auswendig gelernt werden muß. In Classe IV geht das fragmentarische Lesen des Neuen Testamentes zu einem zusammenhängenden über; die biblische Geschichte wird absolvirt, Die Kenntnis der Religionslehren muß in dieser und der folgenden Classe sowohl erweitert als vertieft werden, mit besonderer Rücksicht auf die bevorstehende Confirmation, die gewöhnlich in diese Schuljahre fällt. Eine Uebersicht über den Inhalt und die Geschichte sämmtlicher biblischen Bücher, nebst ausgewählten Erzählungen aus der Kirchengeschichte ist der Vorschrift nach vom Lehrer vorzutragen. In Classe VI und VII werden lutherische Dogmatik und allgemeine Kirchengeschichte studirt. Lesen und Erklären der heil. Schriften wird bis zum Ende des Schulcursus fortgesetzt. In der obersten Classe müßen die Schüler der classischen Ordnung einen Theil des Neuen Testaments in der Grundsprache lesen.

Die **Muttersprache**, als selbständiger Unterrichtsgegenstand ist in den schwedischen Schulen verhältnismäßig neu. Freilich wurde sie in den alten Schulordnungen erwähnt, aber auch nur erwähnt, denn in den Lateinschulen fand sie keine Stelle; in den Apologistieen war der Unterricht auf orthographisches Schreiben, Uebungen in Abfassung von Briefen u. dgl. beschränkt; und in den Gymnasien mußten die Schüler höchstens

einige Chrieen schreiben. Später wurde jedoch auch Grammatik, aber sehr unpraktisch vorgetragen; und in den jüngst verflossenen Jahren hat die Becker'sche Methode auch hier eine durch Misbrauch verunglückte Rolle gespielt. Gegenwärtig ist der Unterricht sowohl theoretisch als praktisch; in den obersten Classen kommt wohl auch ein ästhetisches Moment hinzu. Das theoretische besteht in Grammatik (Formen-, Wortbildungs- und Satzlehre, orthographischen Regeln), die in Classe I und II überhaupt mündlich, in Classe III und den folgenden nach einem Lehrbuche vorgetragen wird und in V absolvirt sein muß, wonach oft eine jährliche Repetition folgt. Das Etymologische wird meistens nicht historisch behandelt. In Classe VI und VII kommen auch die Grundzüge der Rhetorik, Metrik und Poetik vor nebst einem historischen Ueberblick über die ganze Literatur; jene sind jedoch nicht vorgeschrieben, dieser soll vom Lehrer nur kurz und gelegentlich in Verbindung mit der Lectüre gegeben werden. Sie werden von Uebungen und Leseproben begleitet. Die praktischen Uebungen sind theils mündlich: Analyse von Sätzen und Satzbildung, Lesen und Nacherzählen des Gelesenen oder von dem Lehrer mündlich Vorgetragenen; Auswendiglernen und Vortrag ausgewählter Stücke in Versen und Prosa; Redeübungen; theils schriftlich: Orthographische und Satzübungen; schriftliches Nacherzählen; Anfertigung von Beschreibungen, Erzählungen und Briefen, Uebungen in Disponiren, endlich Abfassen von Aufsätzen und Chrieen. Schon in Classe V ist man bemüht, die Schüler mit den besten Autoren vertraut zu machen; in VI werden auch viele Lesestücke aus der dänischen und norwegischen Literatur cursorisch durchgegangen.

Die Composition beginnt erst in Classe IV und die Schüler sollen alle vierzehn Tage eine Hausaufgabe liefern; in VII nur eine monatliche. Die realistische Ordnung hat immer das Doppelte. Beide Ordnungen werden nach einer und derselben Methode und gemeinschaftlich unterrichtet, nur daß die Zahl der Lehrstunden in der realistischen Ordnung größer ist.

Mit fremden Sprachen fängt man schon in Classe I an und zwar mit der deutschen. Diese Sprache wird in den gemeinschaftlichen Classen und später in der realistischen Ordnung mit derselben formellen Gründlichkeit und nach derselben Methode betrieben, wie in der classischen Ordnung das Latein, dessen Stelle sie anfangs vertreten muß. Sie soll auch für die Anwendung der Satzlehre, analytisch und synthetisch, den hauptsächlichsten Stoff abgeben. Von Classe III an wird sie auf der classischen Seite mehr cursorisch behandelt. Composition findet regelmäßig nur auf der realistischen Seite statt. Für die Lectüre werden anfangs zweckmäßig eingerichtete Uebungs- und Lesebücher, später aber bekannte ausgezeichnete Autoren, wie Lessing, Wieland, Göthe und Schiller benützt.

Das Lateinische beginnt erst in Classe III, wo die Ordnungen sich scheiden. Hier kommen nur die Elemente der Formenlehre vor, ferner Uebersetzungen in das Lateinische und aus dem Lateinischen mit Einleitung in die Satzlehre und Vocabellernen. In Classe IV wird die Formenlehre und die Lehre von den Casus, in Classe V das Uebrige der Grammatik vollends gelernt; der fernere Unterricht soll nur ein Wiederholen und Erweitern schon erworbener Kenntnisse sein und wird mit der Stilistik abgeschlossen. Die grammatische und stilistische Theorie wird von zahlreichen Extemporalien begleitet. Wöchentliche Hausaufgaben sind von Classe V an vorgeschrieben. Die für die Lectüre gebrauchten Autoren sind in Classe IV Cornelius Nepos; in V derselbe, dann Jul. Cäs. de bell. gall., nebst einer Auswahl aus Ovid. Metamorph.; in VI Livius 2 Bücher, einige Briefe oder Reden von Cicero; Virgil. Aen. 3 Bücher; Ov. Metamorph. fortgesetzt; in VII Livius 2 Bücher; Cicero Quaest. Tuscul. ein Buch; Horat. Od. 2 Bücher; Virgil. Aeneide 3 Bücher. Die Lectüre ist gewöhnlich statarisch; cursorische Lectüre findet nur ausnahmsweise statt. Die Grundzüge der Mythologie, wie die der Prosodie und Metrik werden bei dem Lesen der Dichter mitgetheilt. Die Behandlung der Autoren ist vielleicht in den meisten Schulen gar zu formalistisch; das beständige Analysiren und Grammatisiren zieht die Aufmerksamkeit von dem Inhalte ab und verzögert auch den Gang, so daß der Umfang der Curse viel unbedeutender als anderswo erscheint.

Mit dem Griechischen wird in Unterquinta angefangen. Der grammatische Unterricht ist wohl mit Extemporalien zur Einübung der Formen verbunden, aber eigentliche Composition ist nicht vorgeschrieben. Die für die Lectüre verordneten Autoren sind Xenophon; Homer (Odyssee und Iliade); Herodot und irgend ein Dialog von Platon. Weiter geht es selten; mit den Tragikern oder dem Thucydides giebt man sich nicht gern ab, ebenso wenig mit den Rednern. Auch hier findet vielleicht ein übertriebener Formalismus statt und hat dieselben Folgen. Dispensation ist leider erlaubt; die oberflächliche Meinung des Tages hat der Regierung diese Erlaubnis abgenöthigt.

Das Studium der englischen Sprache beginnt für die realistische Ordnung gleichzeitig mit dem der lateinischen für die classische und wird durch alle Classen fortgesetzt. Für diese Ordnung ist sie dagegen, wie oben bemerkt, nur facultativ und die Schüler beschäftigen sich damit nur die zwei letzten Jahre vor dem Abgang. Die Realisten müßen alle 14 Tage eine Hausaufgabe liefern.

Das Französische beginnt für die realistische Ordnung in IV, für die classische in Oberquinta; es soll in beiden Ordnungen mit demselben Ernste betrieben werden. Als Ziel des Unterrichts, das sich in der Abiturientenprüfung als erreicht bewähren muß, bestimmt die Schulordnung: geläufige Erklärung leichterer Stücke und eine Fertigkeit im Uebersetzen, die von einer sicheren Kenntnis der Regeln der Sprache zeugen soll. Vierzehntägliche Hausaufgaben werden in Classe VII von der classischen Ordnung gefordert, wöchentliche von der realistischen.

Das Hebräische, nur die Elemente umfassend, ist, wie oben erwähnt, ganz facultativ.

Die Methode des Unterrichts in den fremden Sprachen verdient freilich insofern den Namen „praktisch“, als sie gleich von Anfang an nicht bloß das allmähliche Erlernen der Formen und Regeln nebst der Erwerbung eines hinreichenden Vorraths an Wörtern und Redensarten bezweckt, sondern auch die Kenntnisse, wie sie erworben werden, gleichzeitig durch Schreiben zur Anwendung bringt; das Sprechen ist jedoch nicht vorgeschrieben und wird meistens auch nicht erzielt. Dies ist gewiß ein Mangel, allein bei der verhältnismäßig kurzen Unterrichtszeit und der Menge von Fächern kann es nicht anders sein.

Die Mathematik nimmt besonders in dem Lehrplane der realistischen Ordnung einen bedeutenden Raum ein, wird aber auch in der classischen gründlich betrieben. In den gemeinschaftlichen Classen wird mit geometrischem Anschauungsunterricht angefangen und das Rechnen umfaßt nicht mehr als die vier Species in unbenannten und benannten Zahlen. Auch das Kopfrechnen wird fleißig geübt. Nach der Trennung der Ordnungen werden die Curse sehr verschieden. Für die Schüler der classischen Ordnung sind in der Geometerie Planimetrie und die Lehre von den Proportionen, mit einem gleich von Anfang an systematisch beweisenden Lehrgang vorgeschrieben. Das Rechnen wird allmählich vollständig gelernt, und der Unterricht in Arithmetik und Algebra umfaßt die 4 ersten Operationen, Potenzen und Wurzeln, Gleichungen vom ersten und zweiten Grade und in Classe VII die Lehre von den Progressionen und Uebung im Gebrauch der Logarithmen. Für die realistische Ordnung kommen noch geometrische Aufgaben, Stereometrie, ebene Trigonometrie, Gleichungen vom ersten und zweiten Grade mit mehreren Unbekannten, endlich die Construction analytischer Formeln hinzu. Zu dem mathematischen Cursus wird auch die Mechanik gerechnet, die gewöhnlich von dem Lector Matheseos vorgetragen wird. Es muß bemerkt werden, daß die oben angegebenen Forderungen nur das in der Schulordnung vorgeschriebene Minimum ausdrücken. Die mit besseren Anlagen begabten Schüler kommen oft viel weiter, so daß in der classischen Ordnung auch Stereometrie und Trigonometrie gelernt werden, und in der realistischen noch Kegelschnitte. In beiden Ordnungen, besonders aber in den realistischen hat der Unterricht einen praktischen, direct auf die Anwendung gerichteten Charakter, der in den beständigen Uebungen in Lösung von Aufgaben, welche den ganzen Cursus begleiten, hervortritt.

Die Geographie und die Geschichte werden theils verbunden, theils von einander unabhängig vorgetragen. In Classe I und II lernen die Schüler die physische Geographie, die hier zur Naturkenntnis gerechnet wird, die politische Geographie Skandinaviens, nebst einem Ueberblicke der Geographie anderer europäischer Länder. In Classe III und IV wird die politische Geographie fortgesetzt und abgeschlossen, in V und VI wiederholt und theilweise erweitert, was in der realistischen Ordnung mit vorzüglicher Berücksichtigung der wichtigsten Culturländer geschehen soll. Die Unterrichtsmethode nimmt vorzugsweise die Anschauung in Anspruch; der Raumsinn wird durch Anfertigung von Karten entwickelt und geschärft; doch braucht man auch ein kurzes Lehrbuch, besonders wegen der Naturschilderungen und der Statistik. Die Geschichte beginnt in Classe II rhapsodisch mit Erzählen und Nacherzählen der hauptsächlichsten Thatsachen und Begebenheiten aus der Geschichte des Vaterlandes, wobei ein kurzes Lehrbuch zur Unterstützung des Gedächtnisses gebraucht wird; damit wird in Classe III und IV fortgefahren. Der Cursus der Classe V umfaßt in der classischen Ordnung die Geschichte der Alten mit Geographie verbunden; in VI soll die Geschichte des Mittelalters und in VII die der neueren Zeit gelernt werden; für die realistische Ordnung ist in Classe V ein kurzer Ueberblick der ganzen Weltgeschichte und in VI und VII ein ausführlicheres Studium der Geschichte der neueren Zeit vorgeschrieben; besonders müßen die großen Culturländer berücksichtigt werden. Beide Ordnungen müßen in der zweitobersten Classe die Geschichte des Vaterlandes nach einem erweiterten Plane wiederholen. Die Methode ist nach der Persönlichkeit und der Tüchtigkeit der Lehrer sehr verschieden. Gewöhnlich wird ein kurzes Lehrbuch benützt, dessen Inhalt von dem Lehrer erklärt und erweitert wird und die Auffassung des Vorgetragenen durch Fragen controlirt. Historische Karten, besonders die von Spruner, Löwenberg, Wiberg und von Mentzer sind im Gebrauch. Oft wird das rechte Maß in Betreff des Thatsächlichen und Chronologischen nicht beachtet, so daß die Schüler überbürdet werden.

Der naturwissenschaftliche Unterricht ist theilweise für beide Ordnungen gemeinschaftlich. In der Naturgeschichte ist ihnen ein und derselbe Cursus vorgeschrieben. Er umfaßt beschreibende Botanik und Zoologie, die Grundzüge der vegetativen und thierischen Organographie und Physiologie, und endlich Systematik. In der Botanik folgt man anfangs dem Linnéischen Sexualsystem, später dem von Prof. E. Fries dargestellten natürlichen Systeme. Die Schüler müßen wenigstens 3 bis 400 Pflanzenarten selbst eingesammelt haben und beschreiben können und das Hauptsächliche von der schwedischen Fauna muß ihnen gut bekannt sein. In den zwei obersten Classen sollen die Schüler einen kurz gefaßten, aber doch vollständigen Cursus in der Physik durchmachen. Für die realistische Ordnung beginnt die Physik schon in Classe V; in Classe VI kommt die Chemie, theoretisch und praktisch, in Classe VII die Grundzüge der Mechanik, Mineralogie und Geologie hinzu. Der theoretische Unterricht wird immer durch Experimente veranschaulicht und bestätigt, und besonders in der realistischen Ordnung begleiten Uebungen in praktischer Anwendung mittelst Lösung von Aufgaben jeden Schritt.

Zum Schulcursus beider Ordnungen gehört endlich auch philosophische Propädeutik, Psychologie und formale Logik umfassend; bisweilen wird wohl auch mit den Schülern der classischen Ordnung die Geschichte der griechischen Philosophie im Umriß durchgegangen.

Das Zeichnen ist für die classische Ordnung facultativ; für die realistische nicht nur obligatorisch, sondern ein Hauptfach. Gesang und Gymnastik, nebst den militärischen Uebungen sind für alle obligatorisch; doch hat der Rector das Recht in einzelnen Fällen Dispensation zu ertheilen.

Es wird streng darauf gehalten, daß die Schüler auf ihre Hausaufgaben vom Lehre gut vorbereitet werden.

Die Schulzucht und die Haltung der Schüler sind im allgemeinen sehr gut; weil aber die Schüler an den schwedischen Studienanstalten niemals kasernirt oder in Colle-



gien und Contubernien gesammelt sind, sondern da und dort in den Häusern wohnen und zwischen den Lehrstunden ihre völlige Freiheit haben, so hält es schwer, ihr Betragen außerhalb des Lehrzimmers zu überwachen. Es geschieht dies jedoch so gut als möglich, durch Besuche in ihren Wohnungen, theils von dem Rector, theils von den Classenordinarien, von denen sich der Rector für jede Abtheilung der Schule einen zu seiner Unterstützung auswählt.

Am Ende des Frühlingssemesters wird mit allen Schülern, die Abiturienten ausgenommen, eine Jahresprüfung angestellt; eine kurze ebenfalls öffentliche Prüfung findet auch im Herbste statt, aber nur für die fünf unteren Classen. Die Jahresprüfung umfaßt sowohl ein Examen über die durchgemachten Jahrescurse als auch eine Vorführung der Fortschritte in Gesang und Instrumentalmusik, im Zeichnen und in gymnastischen und kriegerischen Uebungen, d. h. im Marschiren und in Infanteriebewegungen, in Handgriffen mit dem Gewehre und im Fechten mit Bajonette, Säbel und Degen. Die Versetzungen werden jetzt bekannt gemacht, die Zeugnisse der Lehrer über Kenntnisse, Fleiß und Betragen der Schüler abgegeben; Belohnungen und Stipendien vertheilt; das Ganze ist öffentlich, immer mit einer gewißen Feierlichkeit verbunden und hat an mehreren Orten den Charakter eines Volksfestes.

Die Maturitätsprüfung der Abiturienten, welche vor einigen Jahren von den Universitäten nach den Studienanstalten verlegt wurde, wird in Gegenwart und unter der Controle einer von dem Cultministerium abgeordneten Anzahl Censoren, die gewöhnlich aus den Universitätslehrern gewählt werden, angestellt. Sie ist sowohl schriftlich als mündlich; die schriftliche geht der mündlichen voran und wird bei allen höheren Studienanstalten an denselben Tagen vorgenommen. Die abzulegenden schriftlichen Proben sind für die Schüler der classischen Ordnung: 1) ein schwedischer Aufsatz; 2) eine Uebersetzung von der Muttersprache in das Lateinische; 3) eine Uebersetzung in die französische oder deutsche Sprache; 4) schriftliche Lösung zweier geometrischen und zweier algebraischen Aufgaben. Für die Schüler der realistischen Ordnung sind vorgeschrieben: 1) ein schwedischer Aufsatz; 2) eine Uebersetzung in das Französische und eine in das Deutsche; oder statt dieser oder jener eine Uebersetzung in das Englische. Die Wahl ist frei; 3) Lösung zweier geometrischer und zweier analytischer Aufgaben nebst einer von mechanischem oder physikalischem Inhalt. Die erforderlichen Themen, Aufgaben, sowie die Texte der Uebungen werden unmittelbar von dem Cultministerium den Rectoren zugesandt. Sie sind in versiegelten Umschlägen eingeschlossen, welche nicht vor dem Augenblicke, in dem die Prüfung beginnt, geöffnet werden dürfen. Wer in der schriftlichen Prüfung durchfällt, wird nicht zu der mündlichen zugelassen. Letztere umfaßt für beide Ordnungen: Theologie und Kirchengeschichte; Mathematik und Physik; philosophische Propädeutik; allgemeine und schwedische Geschichte und Geographie; französische Sprache; für die classische Ordnung kommen hinzu: Lateinisch, Griechisch und facultativ Hebräisch und Englisch (ausnahmsweise kann auch das Griechische weggelassen werden); für die realistische Ordnung Englisch, Mechanik, Chemie und Mineralogie. Ist der Schüler in der Prüfung gut bestanden, so wird er für „reif" erklärt und bekommt sowohl über seine Kenntnisse in den verschiedenen Fächern, als auch über den allgemeinen Grad seiner Maturität ein besonderes Zeugnis.

Das Zeugnis der bestandenen Maturitätsprüfung berechtigt den Geprüften, an einer Universität und den meisten höheren Fachschulen seine Studien fortzusetzen; es giebt ihm aber auch die Befugnis, ohne weiteres eine Laufbahn im Staatsdienste anzutreten, namentlich eine solche, für welche nur Erfahrung und praktische Fertigkeit, aber keine speciellen Berufsstudien vorausgesetzt werden.

Zusatz. Die Darstellung der Form und Organisation des schwedischen Universitätswesens liegt außerhalb der Grenzen der uns gestellten Aufgabe. Die beiden schwedischen Universitäten zu Upsala und Lund mit ihren Facultäten und landschaftlichen Verbindungen sind in der That den deutschen sehr ähnlich; allein eine Beschreibung würde

uns auch bei der gedrängtesten Kürze zu weit führen. Dagegen scheint es zweckmäßig, die den allgemeinen Studienanstalten bei- oder übergeordneten Fachschulen kurz zu erwähnen. Sie können ihrem Umfange nach in zwei Arten vertheilt werden, höhere, zu welchen die Schüler gewöhnlich nach vollendetem Schulcursus oder aus der zweitobersten Realclasse übergehen, und niedere, zu denen sie von einer der unteren Classen, gewöhnlich IV oder V, übergehen. Bei mehreren wird für den Eintritt nur die gewöhnliche Volksschulbildung gefordert. Die höheren haben bisweilen eine Abtheilung, welche den niederen entspricht. Von diesen Anstalten erwähnen wir:

1. Die landwirthschaftlichen Schulen, deren es zwei höhere giebt, die Institute in Ultuna, in der Nähe von Upsala, und Alnarp in Schonen. Sie umfassen zwei Abtheilungen, von denen die obere eine mehr theoretische und wissenschaftliche, die untere eine mehr praktische Kenntnis aller landwirthschaftlichen Gegenstände bezweckt. Der Unterricht wird von einem Vorsteher, 3 ordentlichen und einer unbestimmten Anzahl außerordentlicher Lehrer, die Oekonomie von einem Verwalter und einem Kämmerer, die ebenfalls Lehrer sind, besorgt. Die Zöglinge der oberen Abtheilung müßen ihren Unterricht bezahlen; Freistellen giebt es nur vier; in der niederen haben die Schüler sowohl Kost als Unterricht frei. Diese Institute sind gleichsam Centralpuncte für eine Menge niederer, deren es in jeder der 23 Statthalterschaften des Reichs eine giebt. Auch an diesen niederen Landbauschulen sind bezahlende Zöglinge, die eine Art von höherem Fachunterricht genießen.

2. Die Forstschulen, eine höhere, das Forstinstitut zu Stockholm; 5 niedere, vom Staate unterhalten, und 4 auf Kosten einzelner gegründet. Ihr Zweck ist, ein Corps geschickter und kundiger Forst- und Jagdbeamten und -Diener zu bilden.

3. Technische Anstalten, die sich nahe an die Realschule anschließen. Unter diesen sind zu bemerken: a) das technologische Institut (Polytechnikum) zu Stockholm, dessen Zweck ist, künftigen Gewerbsmännern eine tüchtige wissenschaftliche Grundlage zu geben. Außerdem soll das Institut auf Verlangen berechtigter Behörden in Fragen, welche die Gewerbe betreffen, von Amts wegen Gutachten abgeben und einzelnen Gewerbsmännern alle nöthige Auskunft ertheilen. Der Cursus ist dreijährig, weshalb die Anstalt in 3 Abtheilungen zerfällt, wovon die erste rein mathematisch, die zweite allgemein technisch, die dritte besonders für Mechaniker und Civilingenieure berechnet ist. Die Unterrichtsgegenstände sind: Reine Mathematik (Differenzial- und Integralrechnung); theoretische und angewandte Physik und Mechanik; praktische Geometrie (Feldmessen und Nivelliren); beschreibende Geometrie, Zeichnen, allgemeine Chemie, chemische und mechanische Technologie, Mineralogie und Geognosie, Weg- und Wasserbaukunst, Maschinenlehre u. m. Die ordentlichen Lehrer sind: 1 Oberdirector, 5 Professoren und 2 Adjuncten, nebst einer Anzahl außerordentlicher Lehrer. Es giebt zwei Classen von Besuchern, Zöglinge, welche freien Unterricht genießen und den ganzen Cursus durchmachen, und Zuhörer, die für den Unterricht bezahlen müßen und nur in gewißen Fächern den Vorlesungen beiwohnen. — Mit dem technologischen Institute ist jetzt die frühere Bergschule zu Fahlun vereinigt; ihre neue Organisation ist noch nicht bekannt. — b) Die Chalmersche Gewerbeschule zu Gothenburg ebenfalls eine höhere technische Anstalt, mit demselben Zweck und denselben Lehrgegenständen, wie das eben genannte Institut, und diesem im Praktischen aber nicht im Theoretischen gleichkommend. c) Die technischen Elementarschulen, vier an der Zahl, in Malmö, Norköping, Oerebro und Boras gelegen. Sie sollen die für Gewerbsleute nöthigen elementaren Kenntnisse beibringen, d. h. intelligente Arbeiter erziehen. Der Cursus dauert auch hier drei Jahre und die Fächer sind: Elementare Mathematik, Linear- und Freihandzeichnen, Mechanik und mechanische Technologie, Werkstattarbeit in Holz und Metall, Physik, Chemie, Naturgeschichte und Buchhaltung. Sie sollen für die höheren vorbereiten, stehen aber mit diesen in keinem engen und wohlberechneten Zusammenhang, was allerdings ein großer Mangel ist. An diese schließen sich an die s. g. technischen

Sonntags- und Abendschulen in einigen Städten, wovon die Schule des schwedischen Gewerbevereins in Stockholm die entwickeltste ist. Die Besucher werden hier in Mathematik, Zeichnen, Graviren und Holzschneiden, Modelliren und Malen, Maschinenlehre, allgemeiner Baulehre, Buchhaltung, nebst der schwedischen und deutschen Sprache unterrichtet. Diese Schulart ist für Arbeiter, die schon in ein Gewerbe eingetreten sind, berechnet. Sie wird von Zöglingen beider Geschlechter besucht.

4. Die Landkriegsschule in Carlberg und die Seekriegsschule zu Stockholm. In die erste können die Schüler der classischen Ordnung nach bestandener Maturitätsprüfung, die der realistischen nach vollendeter Classe VI eintreten. Der Eintritt in die Seekriegsschule muß vor dem 15. Jahre stattfinden. Diese Anstalten haben den Zweck, Linien- und Seeofficiere zu bilden. Die höhere Militärunterrichtsanstalt für die Artillerie- und Befestigungswissenschaft und für die Bildung von Stabsoffizieren ist ebenfalls in der Nähe der Hauptstadt gelegen.

5. Höhere Anstalten für Mädchenerziehung: Außer den obengenannten Lehrerinnenseminaren giebt es auch (in Stockholm) ein Seminar zur Bildung von Gouvernanten und Lehrerinnen an höheren Töchterschulen, mit welchem Seminar auch eine solche verbunden ist. Uebrigens sind alle weiblichen Lehranstalten von rein privater Natur. Vor zwei Jahren wurde von der Regierung auf Antrag der Reichsstände eine Commission niedergesetzt mit dem Auftrag, einen Plan zur Organisation des höheren Mädchenunterrichts zu entwerfen. Ein solcher Plan ist dann auch von der Commission entworfen worden, hat aber noch zu keinem Beschluß der Regierung geführt.

4. Die Lehrer und ihre Verhältnisse. Die Lehrerbildung.

Der Rector und die Lectoren an einer höheren Studienanstalt, Gymnasium oder Realschule, sind ihrem Begriffe nach Fachlehrer; die Adjuncten und Collegen können sowohl als Fachlehrer, als auch als Classenlehrer verwendet werden. Die beiden Arten von Lehrern, wovon jene in den oberen, diese gewöhnlich in den unteren Classen unterrichten, verhalten sich so zu einander, daß die Lectoren, jeder in seinem Fache, Oberlehrer und als solche für den Gang und die Resultate des Unterrichts die ganze Studienanstalt hindurch verantwortlich sind; die Adjuncten dagegen Unter- oder Hülfslehrer, die nur für die Classen, in denen sie Unterricht ertheilen, die Verantwortlichkeit tragen. Unter der Aufsicht des Rectors, welcher die Einheit des Ganzen überwacht, ordnen und leiten die Lectoren die Thätigkeit der Adjuncten, welche verpflichtet sind, die Anordnungen und Vorschriften derselben zu befolgen.

Der Gehalt eines Lectors beginnt mit 2000 Reichsthaler schwedisch (circa 1292 Rh. Guld.), und wird nach je 5 Jahren um 500 Rth. (ca. 323 Rh. G.) erhöht, bis er nach vollendeten 20 Dienstjahren das Maximum, 4000 Rth. (ca. 2582 Rh. G.) erreicht. Die Besoldung eines Adjuncten oder Collegen fängt mit 1000 Rth. an und steigt ebenfalls je nach 5 Jahren um 500 Rthr., bis nach 20 Jahren das Maximum von 3000 Rth. erreicht ist. Die Rectoren an den höheren Studienanstalten bekommen jährlich 4000 Rth., die an den niedern von 2000 bis 3000 Rth., nebst freier Wohnung. Die Pensionirung bejahrter Schulmänner hat der Staat übernommen. Nach vollendeten 35 Dienst- und 65 Lebensjahren hat ein Lehrer das Recht, seinen Abschied zu begehren und dabei den ganzen Gehalt als Pension zu behalten; wird er aber durch Krankheit oder Unglücksfälle genöthigt, vor der Zeit von seinem Amte abzutreten, so behält er nur drei Viertel des Gehaltes.

Um Lehrerstellen bewirbt man sich bei den Consistorien, welche auch die Probearbeiten der Candidaten beurtheilen und den befähigtsten ernennen. Um sich bewerben und die vorgeschriebenen Lehrproben ablegen zu dürfen, muß der Candidat vor der philosophischen Facultät an einer der zwei Universitäten das sog. Examen rigorosum, was wohl dem deutschen Doctorsgrade entsprechen mag, absolvirt haben. Die Berechtigung kann auch von der Regierung ertheilt werden, wenn jemand mehrere Jahre als Stellvertreter eines ordentlichen Lehrers oder als Duplicant gute Dienste geleistet und dabei

hinreichende Kenntnisse und Gelehrsamkeit dargelegt hat. Wer sich um eine Lectorsstelle bewirbt, muß in dem betreffenden Fache eine Abhandlung oder Thesen veröffentlichen und auf dem Katheder vertheidigen. Theologische und classisch-philologische Abhandlungen müßen in lateinischer Sprache verfaßt sein; Abhandlungen anderer Art theils in der Muttersprache, theils in einer der modernen (Deutsch, Französisch, Englisch), wenn die Bewerbung einer Lehrstelle dieser Art gilt. Die Vertheidigung muß in derselben Sprache geschehen, in welcher die Abhandlung geschrieben ist. Danach muß der Candidat in der obersten Classe in zwei bei der Bewerbung bestimmten Fächern eine oder mehrere Probelectionen geben. Für Adjunctenstellen wird nur eine Probelection gefordert, indem der Bewerber den Schülern der Classe V in drei vorgeschriebenen Fächern nach der Anweisung der Behörden Unterricht zu ertheilen hat.

In Betreff der Lehrerbildung muß übrigens zugestanden werden, daß die praktische Tüchtigkeit der Lehrer nur ausnahmsweise von Studien der pädagogischen Theorie unterstützt ist. Seminare giebt es keine; Mittel zur Errichtung von solchen sind von der Regierung dem Reichstage mehrmals angesonnen, aber nie bewilligt worden. Vor einigen Jahren wurde auch ein sog. Probejahr vorgeschrieben, während dessen der junge Lehramtscandidat sich an einer ihm angewiesenen Studienanstalt aufhalten, den Lehrstunden beiwohnen und an dem Unterricht theilnehmen soll, um sich unter Leitung der betreffenden Lehrer pädagogische Einsichten und Uebung zu erwerben; diese Einrichtung, als ganz neu, hat noch keine Früchte aufweisen können, scheint aber sehr zweckmäßig zu sein. Für die Lehrerinnen ist besser gesorgt durch Errichtung des obengenannten öffentlichen Seminars in der Hauptstadt. Der Cursus ist dreijährig und die Zöglinge erhalten da eine gute sowohl theoretische als praktische Bildung. Zur Verbreitung besserer Einsicht in Methodik und Hodegetik des Unterrichts haben jedoch pädagogische Reisen viel beigetragen. Mittel zu dergleichen Reisen werden von der Regiernng freigebig angewiesen, so daß in einer Reihe von Jahren jährlich 3 oder 4 Schulmänner auf Kosten des Staates das Ausland, namentlich Deutschland, Frankreich, England und Dänemark bereist und die dortigen Schulanstalten besucht haben. Sie waren immer verpflichtet, die gemachten Erfahrungen in einem Berichte niederzulegen, der in einem Schulprogramme veröffentlicht wurde.

Lehrerversammlungen sind in den letzten Decennien jedes dritte Jahr gehalten worden; doch mögen sie in socialer Beziehung durch den persönlichen Verkehr der Standesgenossen und den Gedankenaustausch zwischen ihnen viel wichtiger gewesen sein, als durch die öffentlichen Verhandlungen. Größeres Gewicht für die Einheit und die Entwicklung des Unterrichts haben die Conferenzen der Rectoren unter dem Vorsitze des Cultministers, die in den letzten Jahren zweimal gehalten worden sind und gute Folgen versprechen. Sie werden wahrscheinlich auch künftig jedes dritte Jahr auf dieselbe Weise stattfinden.

Das Geschichtliche des schwedischen Unterrichtswesens wurde in Betreff des Volksunterrichts bis zum Jahr 1842, d. h. dem Entstehen öffentlicher Volksschulen, in Betreff des gelehrten Schulwesens bis zum J. 1859, d. h. bis zur Erlassung des jüngsten Schulgesetzes, fortgeführt; das Darauffolgende schildert den gegenwärtigen Zustand. Dem näheren Beobachter wird es jedoch klar, daß auch in der Zwischenzeit viel geschehen ist, daß ein unverkennbarer Fortschritt stattgefunden hat, und so möchte es denn zweckmäßig sein, die ganze Darstellung mit einem Rückblick auf diese Zeit abzuschließen. Die gemachten Fortschritte sind die Früchte gemeinsamer Bestrebungen der Regierung und der repräsentativen Versammlung des Reichs, namentlich der vormaligen Reichsstände. Durch Fürsorge dieser wurde erst die ökonomische Stellung der Lehrer aller Art möglichst verbessert und reichliche Mittel zur Förderung des Unterrichts angewiesen, aber auch manche zweckmäßige Initiative in Betreff der Anordnung der Schulen ergriffen. Von Seiten der

Regierung ergieng eine Reihe Verfügungen und Maßregeln, die innerhalb der Schulen eine neue und gesteigerte Thätigkeit erregten.

Die neue Volksschule, unter den Auspicien der Geistlichen entstanden, war anfangs eine ganz kirchliche oder vielmehr katechetische Schule; denn neben dem Lesen, Schreiben und Rechnen blieb das Auswendiglernen des Katechismus noch die Hauptsache. Von einer methodischen Behandlung des Lehrstoffs, um den Geist zu bereichern und die Denkkraft in formaler Hinsicht zu üben, war nicht die Rede; Kenntnisse, welche auf das bürgerliche und praktische Leben eine unmittelbare Beziehung hatten, wurden nicht mitgetheilt; wohl aber leistete diese Schule der Geistlichkeit gute Dienste als Vorbereitung für den Confirmationsunterricht und die Mehrzahl der Geistlichen wünschte nicht den Volksunterricht höher zu treiben. Fast hätte man sagen können, nichts anderes sei durch die neue Organisation gewonnen, als daß doch die Existenz irgend einer Art von Volksunterricht vom Staate verbürgt war. Der Mangel an Lehrern war ebenfalls groß — man konnte sie nicht mit einem male aus der Erde stampfen — und die Brauchbarkeit der schon vorhandenen sehr beschränkt. Deshalb verhielten sich auch die Gemeinden zu der neuen Institution, wenn nicht feindselig, so doch sehr gleichgültig. „Der Herr Pfarrer," meinte man, „könne mit Hülfe der Eltern selbst die Kinder den Katechismus lehren; und da man in der Schule nichts anderes erreiche, als ein dürftiges Lesen u. s. w., was ebenso gut zu Hause gelernt werden könnte, so seien die Schulabgaben weggeworfenes Geld, die Zeit der Kinder könnte nützlicher angewandt werden u. s. w." — eine Ansicht, welche nicht ganz unbegründet war. Auf diesem Puncte blieb die Volksschule eine Zeit lang stehen. Erst nach dem Jahre 1858, in Folge der Verfügung über Errichtung sogenannter kleiner Schulen und höherer Volksschulen, vorzüglich aber nach der Anstellung besonderer Inspectoren, nach der Organisation des Bureau's für die Angelegenheiten des Volksunterrichts (1863—64), und endlich nach der Reorganisation der Lehrerseminare (1864—65), hub eine kräftigere Entwicklung an. Die Volksschule sonderte nun das rein Elementarische von sich ab — das den kleinen Schulen zufallen sollte; sie gliederte sich nach dem Alter und der Fähigkeit der Schüler in natürliche Abtheilungen oder Classen und man hatte damit eine feste Grundlage gewonnen, auf der sich fortbauen ließ; nachher erweiterte sie sich auch nach oben, theils innerhalb ihrer selbst durch Hinzufügung höherer Classen, theils nach außen durch Errichtung höherer Volksschulen. Ihr Unterrichtskreis wurde bereichert durch Aufnahme neuer gemeinnütziger Gegenstände sowohl, als durch kräftigere Betreibung der schon vorhandenen. Auf Veranlassung der Berichte der Inspectoren erschien eine neue organisirende Verfügung (22. April 1864), welche die ebenerwähnte Classenvertheilung, nebst einer zweckmäßigen Ordnung und Aufeinanderfolge der Fächer vorschrieb und dabei die Wichtigkeit verbesserter Methoden der nothwendigen Vorbereitung einschärfte, namentlich aber, daß der Unterricht unmittelbar auf die Entwicklung und Uebung der Geisteskräfte bezogen werden sollte. Bald darnach, im Jahre 1865, wurden in Betreff des Religionsunterrichts, um das unvernünftige Geplapper beim Auswendiglernen einigermaßen zu beschränken, bestimmte Vorschriften gegeben, die auf ein geistigeres und würdigeres Verfahren abzielten und es auch in der That bewirkt haben. Durch diese Verfügungen und Maßregeln hat die schwedische Volksschule ihre gegenwärtige, oben dargestellte Form erhalten, der Zweck, den sie nun zu verfolgen hat, ist klar gefaßt und ausgesprochen und ihr neuer Wirkungskreis für die Zukunft gesichert.

Das gelehrte Schulwesen, das classische, wie das realistische, bekam durch das Gesetz von 1859 die verlorne Einheit und Conformität zurück; die äußere Form der Studienanstalten hat seit dieser Zeit keine Umgestaltungen erlitten. Einige Veränderungen im Lehrplane sind jedoch von Zeit zu Zeit vorgeschrieben worden. Nach dem obenerwähnten Gesetze sollten die Sprachstudien mit der Muttersprache und nur mit dieser anfangen, was sich bald als nachtheilig erwies; weil aber die zwei untersten Classen für alle Schüler gemeinschaftlich sein sollten, und das Lateinische bis in die dritte

Classe verschoben worden war, wurde im Jahre 1865 das Deutsche in die erste Classe eingeführt; welche Rolle diese Sprache im Unterricht spielt, ist oben angegeben. Nach ernsthaftem Widerstand von Seiten der Regierung und der Fachmänner ist leider nach einer Verfügung vom 10. März 1869 das Griechische ein ganz facultatives Fach geworden. Es ist dies ein Rückschritt in einer Richtung, die man schon längst verlassen zu haben glaubte, der Sieg einer flachen, utilitarischen Anschauungsweise, die gegenwärtig die Stimmenmehrheit der Laien beim Reichstag beherrscht. Es ist zu hoffen, daß dieser Sieg nur vorübergehend sei. Dieselbe Verfügung scheidet auch die erste Classe von den Studienanstalten ab, ebenfalls auf Antrag des Reichstags, so daß die Aufgabe derselben der Volksschule oder dem Privatunterricht anheimfällt. Diese Anordnung hatte auch die oben erwähnte Steigerung der Eintrittsforderungen zur Folge, nebst anderen Veränderungen und Beschränkungen der Curse, wobei besonders die Mathematik verloren zu haben scheint. Die neuen Verhältnisse treten gleich mit dem Herbstsemester ein. Uebrigens geht innerhalb der Studienanstalten in methodischer und hodegetischer Hinsicht eine stille Entwicklungsarbeit vor sich, welche von der höchsten Behörde sorgfältig überwacht, mitteist Vorschriften und Anweisungen geleitet, und durch stetige Anregungen bei Inspectionen und persönlichen Besuchen unterstützt eine gute Zukunft verspricht. Um schon vorhandene Lehrbücher zu prüfen und zu beurtheilen und Vorschläge zur Einrichtung solcher zu machen, sind drei Commissionen niedergesetzt worden, eine für den Sprachunterricht, eine für Geschichte und Geographie, welche ihre Arbeiten schon vollendet haben; eine endlich für Mathematik nnd Naturwissenschaften, die ihre Thätigkeit im Monat August dieses Jahres anfangen soll. Der bedeutende Aufschwung, welchen das schwedische Unterrichtswesen somit gewonnen hat, war schon unter dem Ministerium des Grafen Henning Hamilton (1859—60) warzunehmen und wurde während der Verwaltung des jetzigen Präsidenten Thyselius (1860—63) durch mehrere gute Maßregeln, z. B. die neue Anordnung der Maturitätsprüfung gefördert. Besonders aber hat der gegenwärtige Cultminister, Staatsrath F. F. Carlsson, seit dem Jahre 1863, vormals Professor der Geschichte an der Universität zu Upsala, sich große, nie zu vergessende Verdienste um die Hebung desselben erworben.*)

Der alte Realismus, bei uns vielleicht mehr als anderswo zu Hause, welcher die Erziehung und den Unterricht aus rein utiitarischen Gesichtspuncten beurtheilt, hat jedoch in den letzten Jahren wieder sein Haupt erhoben. Im Bunde mit der selbstgenügsamen Roheit, die den Werth alles idealen geringschätzt, und mit einer häufig vorkommenden Oberflächlichkeit, welche wenigstens die Bedeutung soliderer Studien, besonders die der classischen verkennt und in dem rein Modernen eine leicht zu wandernde Straße zu dem Ziel aller Bildung zu finden glaubt, ist es ihm gelungen, mehrmals die Stimmenmehrheit in der zweiten Kammer der Reichsversammlung zu erlangen und in Schuifragen den Sieg davon zu tragen. Die Regierung, als Vertreterin höherer idealen Interessen, wurde dadurch oft in eine misliche und unangenehme Stellung gebracht; doch ist zu hoffen, daß die Ansprüche jener Richtung, denen die Unfreiheit und Unselbständigkeit der Realschule noch eine gewiße Berechtigung giebt, sollen befriedigt werden, wenn jede der beiden Bildungsarten zu ihrem vollen Rechte kommt.**)

Dr. Johann Iwar Brodén.

*) Staatsrath Carlsson ist in diesen Tagen von seinem Amte abgegangen; sein Nachfolger ist Dr. Gunnar Wennerburg, vormaliger Lector der Philosophie in Skara.

**) Wir haben obige Darstellung des schwedischen Unterrichtswesens in allem wesentlichen unverkürzt zum Abdruck gebracht, theils weil zu wünschen ist, daß die Schulzustände eines Volkes, mit welchem wir so viele Berührungspuncte haben, auch bei uns mehr, als bis jetzt der Fall war, bekannt und gewürdigt werden, theils weil die oben geschilderten Entwicklungen und Bestrebungen in so vielfachen Beziehungen unsere eigene Geschichte widerspiegeln. Die Stellung, namentlich die finanzielle,. des Lehrstandes ist in Schweden entschieden würdiger, als in den meisten Staaten Deutschlands; in anderen Beziehungen könnte man dort noch einiges von uns lernen,

Das Erziehungs- und Unterrichtswesen in Norwegen. Daß die Bewohner Norwegens gleich ihren Stammverwandten in Schweden und Dänemark schon in den ältesten heidnischen Zeiten und während des Mittelalters, da das Christenthum bereits Eingang bei ihnen gefunden hatte, trotz ihrer kriegerischen Richtung in der persönlichen Bildung keineswegs hinter den übrigen Völkern der damaligen finstern Zeiten zurückstanden, beweist uns vor allen Dingen die Colonisation der Insel Island, auf welcher ein so reges wissenschaftliches Leben herrschte, wie kaum in irgend einem anderen Lande, so daß man von einem Isländer voraussetzte, daß er nicht allein ein tapferer und in allen körperlichen Fertigkeiten gewandter Mann, sondern auch ein Dichter und Erzähler sein sollte. Island aber, das vor kurzem entdeckt worden war, wurde vorzugsweise von solchen Norwegern bevölkert, denen es in dem Vaterlande allzu enge wurde, als Harald Haarfager (Haarschön) sich nach Besiegung der vielen kleinen Könige zum einzigen Beherrscher des Landes erhob und die persönliche Freiheit einschränkte. Natürlich nahmen die Auswanderer ihre Sprache und ihre Bildung mit in die neue Heimat, die bald kräftig emporblühte. Von den damals im Lande bestehenden Unterrichtsanstalten aber wissen wir so gut wie gar nichts. Die Sage weiß nur zu berichten, daß das Volk, welches aus den Gegenden des Kaukasus in den skandinavischen Norden einwanderte, zu dem großen gothisch-germanischen Stamme gehörte und bedeutende Bildung, die Religion, welche uns die isländische Edda aufbewahrt hat, die Runenschrift, welche noch auf zahlreichen Denkmälern vorhanden ist, und eine unbesiegbare Tapferkeit mit brachte, welche sich in einheimischen Kämpfen und besonders in den Wikingszügen geltend machte. Der Kern des Volkes bestand aus den Odalbauern, welche persönlich frei waren, und bei denen die in andern Ländern herrschende Leibeigenschaft keinen Eingang finden wollte, obgleich es allerdings Leibeigene gab, die größtentheils in den Wikingszügen als Gefangene in das Land gebracht worden waren oder von solchen Gefangenen abstammten. Die Bauern aber hatten das Bewußtsein ihrer Rechte und Pflichten, denn die einheimischen Gesetze wurden früh aufgezeichnet und alljährlich bei den zur Berathung über die inneren Angelegenheiten stattfindenden Versammlungen des Volkes vorgelesen. Nach der Einführung des Christenthums haben wohl die Geistlichen mit den Bischöfen an ihrer Spitze das Ihrige zu der Bildung des Volkes gethan; daß aber der wissenschaftliche Standpunct sowohl bei ihnen selbst als auch bei dem Volke kein hoher gewesen sein wird, läßt sich mit Gewißheit annehmen.

Im J. 1387 vererbte sich die Königskrone von Norwegen, wozu damals auch die Färöerinseln, Island und Grönland gehörten, nach dem frühzeitigen Tode Olaf's V. auf seine Mutter, die herrschsüchtige Margareta, Tochter des dänischen Königs Waldemar III. Atterdag, welche auch die Herrschaft über Dänemark erbte, ja bald darauf nach der Besiegung und Gefangennehmung des Königs von Schweden, Albrecht des Mecklenburgers, in der Schlacht bei Falköping, 1389, auch die schwedische Krone erwarb und 1397 durch den Abschluß der kalmarischen Union die drei nordischen Reiche für die Zukunft unter einem Scepter vereinigte, doch so, daß jedes dieser Reiche seine eigene Verfassung behalten sollte. Diese Union, welche von dem Schicksal bestimmt zu sein schien, den drei Völkern zum Segen zu gereichen und ihre Macht zu vergrößern, wurde ihnen im Gegentheil ein Fluch und zersplitterte ihre Macht, weil die Regenten ihre heilig beschwornen Versicherungen nicht hielten, sondern vielmehr stets die Vorrechte der

vgl. z. B. die Artikel dieser Encyklopädie über Classische Schullectüre, Gymnasium, Maturitätsprüfungen u. s. f. Ein gemeinsames Uebel dagegen liegt in dem ungebührlichen Einfluß, welchen zufällige Majoritäten nicht fachkundiger Männer auf die innere Gestaltung des Unterrichtswesen üben, und die Frage, wie einerseits den schlimmen Folgen hievon zu steuern, andererseits dem berechtigten Einfluß der Eltern auf die Schule der gebührende Raum zu schaffen sei, gehört zu den wichtigsten, welche unsere Zeit zu lösen hätte. D. Red.

Schweden, sowie auch der Norweger, zu unterdrücken suchten und die Dänen vor den beiden andern Völkern begünstigten, ja diese als unterjochte behandelten. Solches aber wollten namentlich die Schweden nicht ertragen, welche sich schon unter Erik dem Pommer, dem Schwestersohne und Nachfolger der Margareta empörten, die über sie gesetzten tyrannischen dänischen Vögte verjagten und den untauglichen wortbrüchigen König absetzten. Von dieser Zeit an vergeudeten die Könige alle ihre Macht, um Schweden im Zaum zu halten; aber wenn es auch bisweilen gelang, die Krone wieder an sich zu bringen, so vermochten sie dieselbe doch trotz aller Anstrengungen immer nur auf kurze Zeit zu behaupten, und endlich, nachdem sie den dänischen Namen in Schweden auf das äußerste verhaßt gemacht hatten, mußten sie, 1524, in dem sog. Malmöer Receß in die gänzliche Aufhebung der Union willigen und Gustaf Wasa als König von Schweden anerkennen. Auch in Norwegen wurden mehrere Versuche gemacht, das dänische Joch abzuschütteln; doch waren diese schwächer und gaben den Königen Anlaß, nach Besiegung der Empörer die bestehenden Privilegien gänzlich zu vernichten und Land und Volk als erobert und besiegt zu behandeln. Nach und nach wurden die dänischen Gesetze eingeführt, ja selbst die dänische Sprache wurde den Norwegern aufgezwungen und ist noch jetzt wesentlich die Schriftsprache im Lande, weicht jedoch durch die Aufnahme mancher Ausdrücke aus der Volkssprache schon in vielen Stücken von der echt dänischen ab und sucht sich immer mehr zu emancipiren; die Beamten waren mit wenigen Ausnahmen Dänen und alle höhere Bildung mußte in Dänemark eingeholt werden, da es in Norwegen mit den Unterrichtsanstalten schlecht genug bestellt war: der Volksunterricht war versäumt, höhere Schulen gab es nur in den vier Stiftsstädten Christiania, Christianssand, Bergen und Trondhjem (Drontheim), und der Stiftung einer norwegischen Universität widersetzte sich die dänische Regierung aus Furcht vor den Selbständigkeitsideen, welche zu erwachen begannen, auf das alleräußerste, sah sich aber doch endlich genöthigt, den überlauten Forderungen der Norweger nachzugeben und in die Gründung der Universität zu Christiania einzuwilligen, wozu die Norweger die erforderlichen Geldmittel zusammengebracht hatten. Dieses geschah gleichwohl erst kurz vor dem Ende ihrer Herrschaft durch das königliche Rescript vom 2. Sept. 1811; die Zeitereignisse aber gestatteten die eigentliche Organisation erst am 28. Juli 1824, bis zu welcher Zeit die Statuten für die Kopenhagener Universität vom 7. Mai 1788 gegolten hatten. Die Freiheit des Handels war eingeschränkt und derselbe an Dänemark gekettet und bei jeder neuen Einrichtung, die etwa getroffen wurde, berücksichtigte man nicht den Vortheil Norwegens, sondern nur den des „Hauptlandes" — kurz die Dänen verfuhren in Norwegen gerade so, wie in andern Ländern, welche sie theils als ihnen unterworfen betrachtet haben oder sie noch jetzt mit dem Ausdrucke „Nebenländer" bezeichnen, Schweden, Schleswig, Holstein, Lauenburg, Färöer, Island und Grönland: sie bevorzugten consequent ihre Nationalität gegen die der Norweger und hinderten dadurch eben so consequent die Entwicklung der natürlichen Nahrungsquellen des Landes, den Wohlstand und die Bildung seiner Bewohner. Zu diesen inneren Bedrückungen kamen auch noch äußere Verluste: in den Kriegen mit Schweden giengen ganze Provinzen an der östlichen Grenze verloren, wie Bohuslän, Herjeaadalen, Jemtland, ein Theil von Dalarna u. a. m., weshalb auch ein Norweger nicht unrichtig sagt: „Wir haben nur das noch übrig, was man uns gelassen hat." In einem Puncte aber waren die Bemühungen der Machthaber erfolglos: es gelang nicht, die dänische Leibeigenschaft in Norwegen einzuführen, obgleich auch hier Lehngrafschaften und Baronien errichtet wurden, sondern der eigentliche Bauernstand verblieb persönlich frei. Daß jedoch die Bildung des Volkes keine Fortschritte machen, sondern höchstens auf dem früheren Standpuncte verbleiben konnte, läßt sich leicht denken, da die Unterrichtsanstalten für die erwachsende Jugend so äußerst dürftig und unzureichend waren und auf dem Lande die Eltern den ganzen Unterricht ihrer Kinder übernehmen mußten. Gleichwohl läßt sich wiederum nicht in Abrede stellen, daß ein solcher Elementarunterricht recht gut sein kann: hiervon

liefert noch heutiges Tages Island den schlagendsten Beweis: dort giebt es gar keine Volksschulen; unter der Aufsicht der Geistlichen unterrichten die Eltern selbst ihre Kinder, und dennoch giebt es auf ganz Island kaum eine Person, die nicht wenigstens lesen und schreiben kann, wenn auch die allgemeine Verbreitung höherer Bildung unter solchen Umständen unmöglich ist.

Zu Anfang dieses Jahrhunderts aber traten die großen politischen Verwicklungen ein, welche für Dänemark so äußerst unheilbringend waren, für Norwegen aber zum Heil ausschlugen, so daß man wohl behaupten kann, daß bei der Ziehung der Weltlotterie das große Los auf dieses Land gefallen ist. Dänemark sah sein Land verheert, seine Hauptstadt nach einem furchtbaren Bombardement in Feindes Händen, seine Flotte hinweggeführt, seinen Handel vernichtet und die Verbindung mit Norwegen durch englische Kreuzer auf das äußerste erschwert, so daß in dem letzteren Lande bei einigen schon der Gedanke an die alte Unabhängigkeit erwacht war, als Dänemark sich gezwungen sah, am 14. Januar 1814 den Frieden in Kiel zu unterzeichnen und ganz Norwegen an Schweden abzutreten, welches dadurch einen Ersatz für das früher an Rußland abgetretene Finland erhalten sollte.

Diese Abtretung des Landes an den bisherigen Feind erweckte im Lande allgemeinen Unwillen und der Statthalter desselben, Prinz Christian Friedrich (späterhin, 1839—1848, König von Dänemark als Christian VIII.), dem die Thronfolge in Dänemark gewiß war, benutzte sofort diese Stimmung, um möglicherweise trotz des Vertrages Norwegen als einen mit Dänemark verbundenen Staat für sich behalten zu können. In einem Manifeste an die Norweger theilte er ihnen die Abtretung mit; zu dieser wäre Dänemark zwar berechtigt, des Volkes unwürdig aber wäre es, sich gleich Schlachtvieh an jeden Käufer verhandeln zu lassen; desselben würdig wäre es sein Schicksal selbst zu bestimmen, einen eigenen Staat zu bilden, sich eine Verfassung zu geben und ein Oberhaupt zu wählen. Zu diesen Zwecken berief er eine Nationalversammlung nach dem damaligen Eisenwerke Eidsvold, 6 norweg. Meilen nördlich von Christiania an dem Flusse Vormen unweit des Sees Mjösen, welches dem Conferenzrathe Karstens, einem der eifrigsten Anhänger des Prinzen, gehörte. Die von dem Volk gewählten Abgeordneten versammelten sich auch wirklich am 10. April und constituirten sich sogleich als das erste norwegische Storthing, welchem der Prinz darauf die von seinen Anhängern ausgearbeitete Constitution vorlegte, die der spanischen Constitution des Jahres 1812 nachgebildet ist, an Freisinnigkeit aber nicht nur diese, sondern auch alle übrigen übertrifft und Norwegen zu einem demokratisch-monarchischen Staate gemacht hat. Der Prinz nämlich, der gewiß in seinem Herzen nicht freisinnig war, sich wenigstens späterhin als König sehr conservativ gezeigt hat, sah sehr wohl die Unzulänglichkeit seiner materiellen Hülfsmittel ein, um die Stellung, die er einzunehmen gedachte, aufrecht halten zu können, und suchte darum durch die Bewilligung großer Vorrechte den Enthusiasmus des Volkes für sich zu erwecken, und darum that er nichts zur Hälfte, sondern gab dem Volke alles, was nur irgend möglich war. Schon am 16. April hatte er sich mit dem Storthing über die Grundzüge des Verfassungsentwurfes vereinbart, am 17. Mai war das Constitutionswerk vollendet, und am 19. nahm der Prinz von dem Storthing die norwegische Königskrone an. Doch war seine Regierung sehr kurz — die Norweger nennen ihn den Monatskönig — denn kein europäisches Cabinet wollte ihn anerkennen, und das norwegische Heer war dem eindringenden schwedischen nicht gewachsen. So trat er denn freiwillig zurück, besonders da der Kronprinz von Schweden (späterhin König unter dem Namen Karl XIV. Johann), der Anführer des schwedischen Heeres, so gelinde und freundlich mit den Norwegern verfuhr. Dieser als Krieger und Staatsmann ausgezeichnete Mann wollte nämlich die Schweden nicht gleich von vorne herein in Norwegen verhaßt machen, vielmehr die Norweger durch Freundlichkeit gewinnen; daher ließ er das schon ganz eingeschlossene norwegische Heer absichtlich entkommen und erklärte den Norwegern, sie

sollten ihre neue Constitution behalten, wenn sie neben derselben auch die schwedische Successionsordnung als Grundgesetz annehmen, den König von Schweden als ihren König anerkennen und mit Schweden eine Union abschließen wollten. Nun hatten die Norweger gar keinen Grund, den Krieg noch länger fortzusetzen; vielmehr nahmen sie die ihnen gestellten vortheilhaften Bedingungen an: am 14. August wurde die Convention zu Moß und am 4. November der Unionsvertrag abgeschlossen, welcher die beiden bisher einander feindseligen Völker der skandinavischen Halbinsel mit einander unter einem Herrscher verband, doch so, daß beide Reiche selbständig und untheilbar sein und nach ihren eigenen Gesetzen regiert werden sollten.

Kaum hätte man erwarten können, daß das über 400 Jahre geknechtete norwegische Volk reif wäre, eine Verfassung aufrecht zu halten, welche ihm plötzlich die allergrößten Freiheiten bewilligte, zumal da ihm diese zu einer Zeit ertheilt worden waren, da das Land sich in einer äußerst schwierigen Lage befand: Handel und Gewerbe lagen darnieder, die Finanzen waren zerrüttet und überall zeigten sich Bedürfnisse, zu deren Befriedigung die Mittel entweder gar nicht oder doch nur mit der größten Schwierigkeit angeschafft werden konnten. Aber das norwegische Volk hat sich der ohne Verdienst und Würdigkeit erlangten Freiheit würdig gezeigt; es ist zwar stolz auf seine Constitution, weiß aber die Freiheit in Ruhe zu handhaben und mit lobenswerther Sorgfalt aufrecht zu erhalten. Unter anderem hat es allen Versuchen des Königes Karl Johann widerstanden, die königliche Macht durch die Ertheilung des absoluten Veto zu verstärken; denn es war bald zu der Einsicht gekommen, welche Wichtigkeit in dem Rechte des Storthing liegt, daß ein von diesem dreimal nacheinander gefaßter Beschluß als Nationalwille betrachtet wird und ohne die Zustimmung des Königs zum Gesetz erhoben wird. Der Adel war nämlich als von Christian II. (dem Tyrannen) decimirt, aber nicht wie in Schweden durch Neugeadelte ergänzt, in Norwegen zwar nicht zahlreich; dennoch aber nahm gleich 1815 das Storthing die Frage von der gänzlichen Aufhebung desselben vor, und ließ sich nicht durch die in der Versammlung ausgesprochene Drohung des Staatsraths Lövenskjold abschrecken: „Wenn diese Proposition durchgeht, so sage ich den hohen Fjelden Lebewohl," sondern schenkte unmittelbar darauf der Antwort eines andern Volksrepräsentaten ungetheilten Beifall, als dieser mit lauter Stimme rief: „Und das Echo von den hohen Fjelden wird antworten: Wohl!" es beschloß die Aufhebung des Adels. Dasselbe geschah 1818, da der König den Beschluß nicht „zuläßlich" befunden hatte, und als dieser Beschluß wiederum die königliche Zustimmung nicht erhalten konnte, so wurde trotz der vorhergehenden Bitten des Königs, der gleich dem Pilatus seine Hände wusch und keinen Antheil an dem Unglück haben wollte, den ein solcher Umsturz des Bestehenden über das Land herbeiführen könnte, die Sache noch einmal überlegt und zum drittenmal die gänzliche Abschaffung des adligen Standes beschlossen. Jetzt war dieser Beschluß auch ohne die königliche Zustimmung ein Reichsgesetz; doch war der König gnädig genug diese zu ertheilen, und auch Lövenskjold fügte sich in die neue Ordnung der Dinge und verblieb ruhig in seinem Vaterland. Zwar pflegt man die norwegische Staatsverfassung ein „Bauernregiment" zu nennen, weil nach den jetzt geltenden Bestimmungen von den 111 Storthingsmännern 74 von den ländlichen Gemeinden und 37 von den Städten gewählt werden; aber dieses Bauernregiment hat sich stets ausgezeichnet durch seinen aufgeklärten und liberalen Sinn und hat redlich dem vorgesteckten Ziele nachgestrebt, die Entwicklung des Vaterlandes nach allen Seiten hin zu fördern. Die dem Grundgesetze noch anklebenden engherzigen Bestimmungen, welche der Freiheit Schranken anlegten, sind hinweggefallen und durch liberalere ersetzt, ohne daß infolge dessen die von manchen befürchteten Nachtheile eingetreten wären; wir rechnen dahin die Einführung einer vollkommenen Religionsfreiheit anstatt der früheren Einschränkungen und die Aufhebung eines Paragraphen in dem Grundgesetze, welcher den Juden den Aufenthalt in Norwegen verbot. Dagegen hat es seine Aufmerksamkeit allen Zweigen der Verwaltung

zugewendet, und es ist kaum noch irgend eine Einrichtung im Staate vorhanden, die nicht seit 1814 zeitgemäß verändert und verbessert worden wäre; alle directen Steuern sind aufgehoben, die indirecten sind ermäßigt, und doch sind die Schulden abgetragen, so daß am Ende des Jahres 1867 die Passiva der Staatskasse zwar 8,612,200, die Activa aber 8,203,900 Speciedaler (1 = c. 1½ preuß. Ct.) betrugen, also nur 408,300 Spd. eigentliche Schulden vorhanden waren, und dennoch hat man Mittel gehabt, alle Zweige der Verwaltung zu ordnen, den Handel, die Schiffahrt, die Fischereien, den Ackerbau u. s. w. zu fördern, für die innere Verbindung durch die in einem so gebirgigen Lande äußerst schwierige und kostspielige Anlage von vortrefflichen Chausseen und Eisenbahnen zu sorgen, und wer vermag alles herzuzählen, was für Norwegen geschehen ist, um dieses im hohen Norden gelegene, von Bergen erfüllte Land in den blühenden Zustand zu versetzen, in welchem es sich jetzt befindet, wovon auch die Verdopplung der Bevölkerung ein redendes Zeugnis ablegt: diese betrug nämlich nach der Zählung i. J. 1815: 885,431 und 1865: 1,701,756 Personen. Wir begnügen uns damit, anzuführen, daß das norwegische Volk und zuvörderst das Storthing in der Ueberzeugung, daß bei den dem Volke eingeräumten großen Vorrechten zur Erhaltung und Förderung der Freiheit die Heranbildung des aufwachsenden Geschlechtes das Allernothwendigste sei, vor allen Dingen den Unterrichtsanstalten seine größte Aufmerksamkeit zugewendet hat.

Die Materialien zur näheren Erörterung dieses uns vorliegenden Gegenstandes liefern die Verhandlungen des Storthing, sowie die Gesetzsammlungen, wie: O. H. Rolfsen, Almindelig Huusret eller Haandbog i den Norske Lovkyndighed til Brug for alle Ständer (d. i. Allgemeines Hausrecht oder Handbuch in der norwegischen Gesetzkunde zum Gebrauch für alle Stände), Christiania 1839—41. 2 Theile, und: Norske Love, Traktater, Kundgjörelser, Resolutioner, Departementsskrivelser m. m., som siden 1814 ere udkomne (d. i. Norwegische Gesetze, Tractaten, Bekanntmachungen, Resolutionen, Departementsschreiben u. s. w., welche seit 1814 herausgekommen sind) ib. bei Grönbahl 1816—1869, bis jetzt 19 Bände. In der Statistik Norwegens von M. Braun Tvethe, ib. 1848, Cap. 15, S. 341—357 ist dieser Stoff ebenfalls kurz abgehandelt; die officielle Statistik behandelt denselben mit großer Ausführlichkeit; der neueste der folgenden Darstellung zum Grunde liegende Beretning om Skolevåsenets Tilstand (d. i. Bericht über den Zustand des Schulwesens), erschienen 1869, CXIX und 89 Seiten in gr. 4, umfaßt die Schulen auf dem platten Lande für die Jahre 1864—1866 und die in den Städten für das Jahr 1867. Ueber die Universität und die höheren Schulen giebt seit 1834 der Universitätssecretair „Annaler" heraus, für jedes Jahr 1 Band in 8, von denen seit 1860 die dritte Reihenfolge (Räkke) erscheint; über die Volksschulen hat Hugo Hamilton in seiner schwedischen Uebersetzung eines französischen Werkes von Emile de Laveleye unter dem Titel Vaar tids folkskoleväsende (d. i. das Volkschulwesen unserer Zeit), Stockholm 1867 in 8, S. 158—177, sowie der Bureauchef im norwegischen Kirchendepartement, O. H. Nissen, in einer Rede, gehalten 1868 in dem Volksschullehrer-Congreß zu Oerebro und darauf gedruckt, eine kurze und lichtvolle Darstellung geliefert.

Die öffentlichen Schulanstalten zerfallen in folgende vier Classen: I. Volksschulen, II. Bürger- und Realschulen, III. Gelehrten- oder Latein-, vereinigte Latein- und Real-, sowie Mittel- und Realschulen, IV. die Universität. Dazu kommen noch V. mehrere Fachschulen.

I. Volksschulen (Almueskoler). Diese zerfallen in 1) Volksschulen auf dem Lande, 2) Volksschulen in den Städten und 3) Seminarien und andere Bildungsanstalten für die Lehrer in den Volksschulen.

1) Volksschulen auf dem Lande. Zum Verständnis des Folgenden dürfte ein Blick auf die natürliche Beschaffenheit des Landes nothwendig sein. Norwegen ist ein durchweg gebirgiges Land; gleichwohl unterscheidet sich das dortige Gebirge, welches

keinen gemeinschaftlichen Namen hat und allgemein mit dem Ausdrucke „Fjeld", d. i. Hochgebirge, bezeichnet wird, von andern dadurch, daß es keinen Kamm hat, sondern sich als eine schroff und steil aus dem Meere 3000—4000 Fuß (941—1255 m) hoch emporsteigende Hochebene bezeichnen läßt, von welcher sich einzelne Puncte zu einer noch größeren Höhe erheben, welche aber oft von engen und tiefen Thälern, die man Spalten nennen könnte, zerschnitten ist; gleichwohl darf man nicht diese Thäler, sondern vielmehr die erwähnte Hochebene als das Primäre betrachten; denn nicht die Hochebene steigt aus den Thälern empor, sondern die Thäler schneiden sich als das Secundäre in die Hochebene ein, indem sie an und für sich unbedeutend sind und das Land den Charakter der Ebene durch ihr Vorhandensein keineswegs verliert. Gewöhnlich sind die Thäler schmal: nur im südöstlichen Theile des Landes giebt es solche, die eine Breite von etwa ³/₄ Meilen haben, viele derselben aber sind wahre Schluchten, welche um so enger sind, je tiefer sie sich in den eigentlichen Kern des Hochlandes hinein erstrecken; zwischen ihnen ist das Hochland oft mehrere Meilen breit. Da dieses aber gewöhnlich so hoch ist, daß es den Menschen keine Wohnstätte darbietet, so ist die Bevölkerung in den Thälern zusammengedrängt und erreicht in denen, die sich weniger als 500 norw. Fuß oder 160 m. über das Meer erheben, eine für ein so hochnordisches Land bedeutende Dichtigkeit: nach O. J. Broch in seinem „Statistisk Aarbog", wovon bis jetzt 3 Hefte, Christiania 1867—69 erschienen sind, wohnen nämlich, wenn man die 4 sehr schwach bevölkerten Aemter Nordre Trondhjem, Nordland, Tromsö und Finmarken nicht berücksichtigt, auf 620 geogr. □ M., die weniger als 500 Fuß hoch liegen, etwa 1,100,000 Personen oder etwa 1800 auf 1 □ M. Jedes Thal ist von einem fließenden Gewässer durchströmt, welches gewöhnlich zahlreiche Wasserfälle bildet und sich auch oft zu Landseen erweitert, deren Form in der Regel lang und schmal ist; die Verbindung zwischen den in einem und demselben Thale gelegenen Ortschaften, welche nicht, wie anderswo, in Dörfern bestehen, sondern in isolirten größeren und kleineren Höfen, ist eben nicht schwierig, da ein Thal im allgemeinen sanft ansteigt, und die Anlage einer Landstraße auf keine bedeutenden Unebenheiten stößt: sobald aber eine solche Landstraße von dem einen Thale in ein anderes geführt werden soll, so ist solches wegen der Steilheit und Höhe des zwischenliegenden Gebirgslandes entweder geradezu unmöglich, oder es lassen sich Ansteigungen, die so bedeutend sind, daß der Weg von Fuhrwerken gar nicht zu benutzen ist, nicht vermeiden, oder der Weg führt über Höhen, die oberhalb der Baumgrenze liegen, ja wohl die Schneegrenze erreichen. Nichts desto weniger haben die Norweger wenigstens in dem südlichen Theile des Landes mit nicht gewöhnlichen Opfern die vortrefflichsten Kunststraßen angelegt, welche durch ihre Kühnheit und Großartigkeit die Bewunderung und das Staunen der Reisenden erwecken, und auf welche sie selbst mit Recht stolz sind; aber die Natur des Landes ganz zu überwältigen sind sie dennoch nicht im Stande gewesen, und obgleich die Ansteigung so sanft wie möglich gemacht ist, so erreichen doch selbst die Hauptstraßen von Christiania nach Bergen und Trondhjem mit ihren Culminationspuncten die Höhe von fast 4000 Fuß oder 1250m. Die vielen tief in das Hochland einschneidenden Fjorde, welche die Küstenbildung, besonders im Westen, zu der großartigsten auf Erden machen, und von deren innersten Endpuncten sich Thäler noch tiefer in das Hochland erstrecken, sind ebenfalls nichts anderes als Thäler oder vielmehr Schluchten in diesem Hochlande, welches so tief zerrissen ist, daß das Meer den Boden des Thals bedeckt hat und nun ein leichtes Communicationsmittel tief in das Land hinein darbietet. Dagegen würde es oft ganz unmöglich sein, von dem einen Fjorde quer über das Land zu einem benachbarten Fjord zu kommen, wenn es nicht gewöhnlich zwischen diesen Fjorden ein sogenanntes „Eid" gäbe, welches nichts anderes ist, als ebenfalls eine Spalte in dem Hochlande, die aber nicht so weit in die Tiefe gegangen ist, daß das Meer sie hat bedecken können; denn wäre das der Fall gewesen, so würde eine Inselbildung die Folge davon gewesen sein, wovon die ganze Küste ebenfalls zahllose Beispiele darbietet. Nun giebt es viele Thäler, die eine so außerordentlich geringe Ein-

wohnerzahl haben, daß für die kleine Anzahl von Kindern in jedem derselben kein eigener Lehrer gehalten werden kann, und wiederum sind sie so entfernt von den benachbarten Thälern oder der Weg dorthin ist so schwierig, daß man es den Kindern nicht zumuthen kann, einen solchen Schulweg zurückzulegen. In diesem Falle sind mehrere Thäler einem Lehrer zugewiesen, welcher sich von dem einen zu dem andern begiebt und die Kinder an jedem Orte eine bestimmte Zeit des Jahres unterrichtet, während welcher Zeit die Bewohner ihm Herberge und Kost gewähren müßen. Solche Schulen, deren es auch in den dünn bevölkerten Gegenden Schwedens giebt, nennt man Umgangsschulen (Omgangsskoler). Ein solcher Unterricht kann natürlich nur dürftig sein, da er an jedem Orte nur eine kurze Zeit dauert, und dazu kommt noch der Umstand, daß es mit der Gelehrsamkeit des Lehrers gewöhnlich nicht weit her ist, indem zu diesen Aemtern, welche sehr kleine und ungenügende Einkünfte gewähren, kein wirklich tüchtiger und examinirter Lehrer sich melden will.

Noch ist zu erwähnen, daß Norwegen außer den beiden größten Städten Christiania und Bergen, welche eigene Aemter bilden, in 18 Aemter getheilt ist und diese wiederum in 39 Kaufstädte (Kjöbstäder), d. h. solche, welche eine vollständige städtische Obrigkeit haben, und in 55 Vogteien zerfallen, zu welchen letzteren auch die 21 Ladestellen (Ladesteder) oder solche Städte, welche keine vollständige Obrigkeit haben, gehören. Die 39 Kaufstädte und 18 von den Ladestellen bilden 57 Stadtcommunen, während die 3 Ladestellen Hvidston, Holmsbo und Kobbervik zu den ländlichen Communen oder Herredern gehören, deren Zahl 434 ist; doch umfassen die beiden Kaufstädte Vardö und Vadsö zugleich die zu den Pastoraten gehörenden ländlichen Districte. Dem hierüber bestehenden und geltenden Gesetze vom 14. Januar 1837 zufolge muß jede Kaufstadt und kann jede Ladestelle eine besondere Commune oder einen Vormannschaftsdistrict bilden; auf dem Lande aber bildet jedes Pastorat ein besonderes Herred (in Schleswig „Harde") oder eine Commune mit seiner Vormannschaft (Formandskab). Wenn ein Pastorat eine Kaufstadt oder einen Theil derselben, sowie auch einen ländlichen District umfaßt, so bildet dieser letztere ein eigenes Herred; wenn aber ein Pastorat mehreren Aemtern angehört, so bildet jeder dieser Theile ein besonderes Herred; dasselbe kann auf den Beschluß der Bewohner auch geschehen, wenn das Pastorat zu mehreren Gerichtssprengeln (Thinglag) gehört. Die Wortführer aller Vormannschaften in einem Amte bilden wiederum die Amtsvormannschaft, in welcher aber diejenigen Wortführer, deren Herreder nicht ein ganzes Pastorat umfassen oder nicht 50 stimmberechtigte Einwohner zählen, nur eine halbe Stimme haben. Diese Herreder sind wiederum für die Schulen in Schulkreise getheilt, deren Zahl i. J. 1866: 6344 betrug. Die ländliche Bevölkerung Norwegens i. J. 1865 war 1,434,727 Personen (291,835 Haushaltungen, wohnend in 243,725 Häusern).

Die erste Verordnung, welche für das Volksschulwesen Norwegens von größerer Wichtigkeit gewesen ist, war die Einführung der Confirmation. Die Verordnung vom 13. Jan. 1736 befahl u. a.: „Die Confirmation und Einsegnung der Kinder, sowie das öffentliche Examen mit denselben soll eine allgemeine Pflicht sein, welcher alle Kinder ohne Ausnahme unterworfen sind," und „keine Kinder sollen zur Confirmation zugelassen werden, wenn sie nicht zuvor zur Schule angehalten und unterrichtet worden sind in den nothwendigen Stücken des Christenthums; oder wo noch keine öffentlichen Schulen sind, sollen sie doch zuerst von dem Küster oder einem andern passenden Manne angeleitet worden sein Gott kennen zu lernen, ehe sie zuletzt von dem Geistlichen katechisirt, examinirt und confirmirt werden." Darauf wurde das Volksschulwesen in einer Verordnung vom 23. Jan. 1739 gegründet; diese Verordnung aber durch das Placat vom 5. Mai 1741 wieder bedeutend modificirt. Die Verordnung hatte nämlich nicht gehörig Rücksicht genommen auf die localen und ökonomischen Zustände des Landes, das Volk war unzufrieden, und die Beamten machten Vorstellungen, so daß die absolute Königsmacht, welche von keiner Volksrepräsentation unterstützt wurde, sich bald zum Nachgeben

gezwungen sah. Es heißt ausdrücklich in dem Placate von 1741, daß „die Verordnung von 1739 moderirt und verändert wird, so daß es den Gemeinden selbst gestattet ist, da sie die Situation der Districte, in denen sie wohnen, und ihre eigenen Umstände am besten kennen, die zum Unterrichte der Jugend angemessensten Mittel in Vorschlag zu bringen, sowie selbst unter sich die nothwendigen Schulausgaben zu repartiren und zu vertheilen, einzusammeln und wiederum an die Betreffenden zu distribuiren." Inzwischen wurde es den Gemeinden zur Pflicht gemacht, ihr Schulwesen vor dem Herbste 1742 nach einem von dem Stiftsbefehlshaber und dem Bischofe approbirten Plane geordnet zu haben. Es ist also schon in diesem Gesetze ein Schulzwang vorhanden, welcher jedem Kinde den Unterricht in der christlichen Lehre und im Lesen zusichert und später in allen Gesetzen beibehalten worden ist. Dagegen war die Vorschrift des Gesetzes von 1739, welche befiehlt Schulhäuser zu bauen, wo solches thunlich ist, und dem Stiftsbefehlshaber und dem Bischofe die Macht der Entscheidung ertheilte, in wiefern es thunlich wäre, offenbar allzu eingreifend für jene Zeit, da man sich die Errichtung einer solchen Schule sowohl in den Hauptkirchspielen als auch in den Annexen dachte. Sie war daher eine von denjenigen, die durch das Gesetz von 1741 wieder aufgehoben wurde, indem die Gemeinden die Befugnis erhielten, sich „mit festen Schulen, umgehenden Lehrern und denjenigen Mitteln, die sie am dienlichsten erachten" zu versehen. Die schon 1739 ausgesprochene Idee, in jedem Kirchspiele oder überall, wo es als nützlich und thunlich erkannt wird, eine feste Schule auf dem Lande einzurichten, hat lange ruhen müßen, ja sie ist noch jetzt nicht in dem Umfange verwirklicht, wie sie damals gedacht war, indem von den unten vorkommenden neuen Gesetzen über die Volksschulen auf dem Lande das vom Jahre 1827 es den Gemeinden nur zur Pflicht machte, bei jeder Hauptkirche eine feste Schule einzurichten, und das vom Jahre 1860 zwar überall, wo es nützlich und thunlich ist, eine solche errichtet wissen will, aber doch ihre Thätigkeit auf eine bei weitem kürzere Zeit in dem Jahre einschränkt, als man i. J. 1739 gedacht hatte.

Sobald nach erlangter Freiheit die inneren Angelegenheiten des neuen Staates geordnet waren, richtete das Storthing seine Aufmerksamkeit auf das Unterrichtswesen in der Ueberzeugung, daß es nothwendig wäre, dem Volke bis hinab in die innerste Wurzel eine Erziehung zu geben, welche dem ausgedehnten Wahlrechte und der Freiheit und Gleichheit entspräche, die es durch das Grundgesetz erhalten hatte, eine Erziehung, die allein im Stande ist, ihm Kraft zu schenken, die Freiheit mit Besinnung und Mäßigung zu handhaben. Nachdem die Universität zu Christiania ihre Statuten erhalten hatte und auch die höheren Unterrichtsanstalten geordnet waren, kam das Volksschulwesen an die Reihe. Das Storthing verordnete ein Comité zur Ausarbeitung eines neuen Volksschulgesetzes; es wurden auch erfahrene Männer ins Ausland geschickt, um an Ort und Stelle die Schulmethoden anderer Länder zu studiren*) und endlich erschien am 14. Juli 1827 ein „Gesetz über das Volksschulwesen auf dem Lande" (Lov om Almueskoleväsenet

*) Dies geschah auch noch späterhin, und unter den von diesen Männern an das norwegische Kirchendepartement abgegebenen Berichten über das Schulwesen in andern Ländern, wie sie dasselbe an Ort und Stelle befunden haben, zeichnet sich besonders aus der von F. M. Bugge, Rector an der Gelehrtenschule in Trondhjem, welcher sich vom September 1836 bis zum Juli 1837 im Auslande, vorzugsweise Deutschland, befand, aber auch Mailand und Paris berührte, über die Schulen an diesen beiden Orten aber wenig gutes zu sagen weiß, während er die deutschen in seinem 1838 abgegebenen Berichte, begleitet von vortrefflichen Rathschlägen, als Muster anempfiehlt. Dieser Bericht ist 1839 von dem Kirchendepartement zum Druck befördert worden und hat wesentlich zu der neuen Organisation des norwegischen Schulwesens beigetragen. Der erste Theil, 348 Seiten, umfaßt die Volks- und Bürgerschulen in Preußen, dem Königreich Sachsen, dem Großherzogthum Sachsen-Weimar, Bayern und Württemberg; der zweite Theil, 377 Seiten, die höheren und namentlich die gelehrten Schulen in eben diesen Staaten, sowie auch im Herzogthume Sachsen-Meiningen, und der dritte, 419 Seiten, Ideen und Vorschläge zur Reorganisation des öffentlichen Schulwesens in Norwegen nebst einem Anhange, enthaltend eine Schilderung des Unterrichtswesens in Frankreich, Zusätze und statistische Notizen.

paa Landet) und am 12. Juli 1848 ein „Gesetz über das Volksschulwesen in den Kaufstädten", durch welche diese Angelegenheit auf eine längere Zeit geordnet war; doch wurde den 16. Mai 1860 ein theilweise umgearbeitetes und vollständigeres Gesetz für die Volksschulen auf dem Lande promulgirt, welches jetzt in Kraft ist nebst einigen Zusätzen vom 22. Mai 1869.

Da dieses Gesetz ein Ausdruck des Geistes ist, der damals das Storthing oder vielmehr das ganze norwegische Volk belebte, auch in den neuen Jahren seines Bestehens keine Klagen gegen die strengen Vorschriften desselben laut geworden sind, so dürfte es für jeden, der für den Fortschritt des Volksunterrichts eifert, von großer Wichtigkeit sein, die Art und Weise kennen zu lernen, mit welcher diese aus dem Volke selbst hervorgegangene und mit einem so unbeschränkten Rechte des Beschließens versehene Repräsentation diese wichtigste der Staatsfragen unserer Zeit aufgefaßt und behandelt hat, weshalb wir hier einen kurzgefaßten Auszug aus demselben liefern.

„Der Zweck der Volksschule ist, die häusliche Erziehung dadurch zu unterstützen, daß der Jugend eine wahre christliche Aufklärung beigebracht wird, dieser diejenigen Kenntnisse zu verschaffen, welche jedes Mitglied in der bürgerlichen Gesellschaft besitzen muß, und demnächst dieselbe in allgemeiner Bildung vorwärts zu führen, soweit die Umstände solches gestatten." So lautet der Eingang.

Die Volksschule hat zwei Unterabtheilungen: a. die untere, welche eine Kreisschule ist, worin die zu jedem Kreise gehörenden Kinder theils den in diesem Gesetze anbefohlenen, theils einen freiwilligen Unterricht erhalten, und b. die höhere oder eine für mehrere Kreise, eine ganze Schulcommune oder mehrere solche gemeinschaftliche Schule, in welcher die Kinder der dahin gehörenden Kreise ihre fernere Ausbildung erhalten können.

a. Die untere Volksschule. Jede Schulcommune wird in gewiße Kreise getheilt, jeder mit dem Umfange, den die Schuldirection bestimmt, wobei genau darauf geachtet wird, daß jede Wohnung zu derjenigen Schule hingelegt wird, zu welcher der Weg der kürzeste und bequemste ist. Wenn mehrere Wohnstätten einander so nahe liegen, daß wenigstens 30 schulpflichtige Kinder die Schule täglich besuchen können, so soll diese in einem eigenen dazu aufgeführten oder gemietheten Locale gehalten werden. Ist die Anzahl der Kinder so groß, daß sie nicht füglich zu gleicher Zeit von einem und demselben Lehrer unterrichtet werden können, so werden sie entweder in gewiße Abtheilungen getheilt, die sich zu verschiedenen Zeiten einfinden, oder es müßen Hülfslehrer oder Hülfslehrerinnen angestellt werden. Liegen die Wohnungen eines Kreises so zerstreut oder hält aus anderen Gründen oder auf Anhalten der Schuldirection die Stiftsdirection (Amtmann und Bischof) eine feste Schule nicht für dienlich, so kann die Schule auch ambulatorisch sein unter der Bedingung, daß ein tadelfreies Local dazu hergegeben wird. Wenn der Schulinspector oder die Communaldirection gegen die Vertheilung der Schulkreise etwas einzuwenden hat, so wird die Sache der Stiftsdirection und in letzter Instanz dem König zur Entscheidung anheimgestellt. Mit der Zustimmung der Stiftsdirection bestimmt die Schuldirection, wie es gehalten werden soll hinsichtlich des Schulhaltens und des Schulganges für solche isolirt liegenden Wohnstätten, welche nicht in die allgemeine Kreiseintheilung aufgenommen werden können.

Die Unterrichtsgegenstände in der Kreisschule sind: Lesen, Religionskenntnis, ausgewählte Stücke aus dem Lesebuche, besonders solche, welche Geschichte, Geographie und Naturlehre betreffen, Gesang, Schreiben und Rechnen, auch Gymnastik und Exerciren, wo die Umstände es gestatten. Der Unterricht in der Kreisschule wird in 12 oder, wo sie in mehrere Abtheilungen getheilt ist, welche zu verschiedenen Zeiten besucht werden, in 9 Wochen für jede Abtheilung ertheilt. Der übrige Theil des Jahrs wird zum fortgesetzten Unterrichte derjenigen Kinder verwendet, deren Anwalte solches wünschen. Die Woche wird zu 6 Tagen, und der Tag durchschnittlich zu 6 Stunden berechnet, doch soll der Samstagnachmittag frei sein. Für Kinder, die das Alter von 14 Jahren

erreicht haben und bis dahin so viel versäumt haben, daß man sie nicht länger an dem allgemeinen Schulunterricht Theil nehmen lassen zu können meint, soll die Schuldirection einen besonderen Unterricht anordnen, bis sie wieder in die Schule aufgenommen werden können. Die Kosten dafür werden von den betreffenden Anwalten eingefordert. Bei jeder Anstalt, Fabrik, Säge-, Eisenwerk u. a., wo 30 Arbeiter oder mehr bei der Anlage selbst beschäftigt sind oder wo mehrere dergleichen Werke einander so nahe liegen, daß sie bequem eine gemeinschaftliche Schule halten können und wenn diese zusammen die erwähnte Arbeiterzahl beschäftigen, soll eine besondere Schule vorhanden sein, in welcher der oben bemeldete Unterricht, sowohl der für alle geltende als auch der freiwillige, ertheilt werden soll. Die gleiche Verpflichtung haben auch Anstalten, Werke u. s. w., wo bereits eine Schule vorhanden ist, sobald die Zahl der Arbeiter 20 beträgt. Die in der Nähe wohnenden, nicht zu der Anstalt gehörenden Kinder sind berechtigt zum Besuche einer solchen Schule, sofern dadurch der Unterricht selbst keinen Nachtheil erfährt. Hier sind aber die Forderungen des Gesetzes strenger, indem nämlich den Kindern außer den 12 (oder 9) Wochen des jährlichen Unterrichtes noch wenigstens 16 Wochen im Jahre als Unterrichtszeit zur freiwilligen Benutzung garantirt werden, welche dem freiwilligen Unterricht in den Kreisschulen entsprechen, dort aber sowohl rücksichtlich der Benutzung von Seiten der Kinder als auch rücksichtlich der Einrichtung von Seiten der Communen eine freiwillige Angelegenheit bilden. Die Schuldirection hat auch Kleinkinderschulen einzurichten, an denen Lehrerinnen unterrichten können, sowie auch Gewerbe- und Handwerksschulen, diese jedoch nur mit Zustimmung der Communaldirection. Wo der obenerwähnte vollständigere Unterricht in einer Kreisschule noch nicht eingeführt ist, soll in einem anderen Schulkreise Gelegenheit geschaffen werden für diejenigen Kinder, deren Anwalte solches verlangen, und kann ihnen derselbe dort nicht verweigert werden. Wo die Schuldirection nicht andere Veranstaltung getroffen hat, sind die Anwalte der Kinder verpflichtet, diesen die erforderlichen Lehrbücher sowie auch Schreib- und Rechenmaterialien anzuschaffen. Was sonst bei dem Unterricht erforderlich ist, wird von der Schulkasse bestritten.

Jeder Vormannschaftsdistrict bildet in der Regel eine Schulcommune mit ihrer eigenen Schulkasse. Die Einkünfte derselben bestehen in: a) Zinsen von den ihr gehörenden Capitalien, b) freiwilligen Beiträgen, c) sog. Holz- und Lichtgeld, d) durch das Gesetz bestimmte Strafen, e) Beiträgen von der größeren Commune oder vom Staate. Von denjenigen Kindern, die verlängerten Unterricht erhalten, kann auch eine Schulabgabe verlangt werden, wenn nicht Armut im Wege steht. Was mehr erfordert wird, schießt die Schulcommune zu. Die Communaldirection bestimmt den Betrag eines solchen Zuschusses und die Vertheilung desselben auf die Steuerpflichtigen. Die Rückstände werden auf executivem Wege eingetrieben. Das Schulhaus wird auf Kosten der Schulkasse aufgeführt und unterhalten oder ein brauchbares Local gemiethet. Gleichwohl kann auch mit Einwilligung der Stiftsdirection die Communaldirection das Ganze oder einen Theil dieser Kosten auf den betreffenden Schulkreis austaxiren, mit oder ohne Beitrag von der erwähnten Kasse, nachdem der Kreis darüber vernommen worden ist. — Die Ausgaben zu Heizung, Beleuchtung und Reinhaltung der Schule, zur Versetzung der Lehrer und Inventarien von einem Orte zum andern, sowie zur Wohnung und Kost für den Lehrer während der Unterrichtszeit, Sonn- und Festtage mit eingerechnet, werden von dem Schulkreise bestritten, sofern nicht die Communaldirection anders verordnet. Doch beschließt der Kreis, ob diese Beiträge in natura oder in Geld geliefert werden sollen, mit Ausnahme der Wohnung und der Kost für den Lehrer, welche immer in natura zu liefern sind, und wofür die Schuldirection den Ertrag bestimmt. In diesen beiden Fällen kann die Frage der Stiftsdirection zur Entscheidung vorgelegt werden.

Ist die Schule ambulatorisch, so bestimmt die Communaldirection, welcher von den steuerpflichtigen Bewohnern, Höfen oder Werken des Schulkreises es der angenom-



menen Vertheilung gemäß obliegt, der Schule das erforderliche Local und dem Lehrer Kost und Wohnung während der für den Kreis bestimmten Schulzeit zu liefern, sowie auch wie diese Präſtationen auf dieselben zu vertheilen sind. Wer nicht selbst ein angemessenes Schullocal hergeben oder anschaffen kann, erlegt statt dessen für jeden Schultag den Betrag an die Schulkasse, welchen die Communaldirection für nöthig erachtet. Verweigert jemand ohne gültige Ursache die Aufnahme der Schule, so erlegt er für jedesmal eine Strafe von 2 Spd., und überdies ist der betreffende Aufseher oder in seiner Abwesenheit der Schullehrer berechtigt, auf seine Unkosten sogleich ein anderes passendes Local für die Schule und den Lehrer nebst Kostreichung für letzteren anzuschaffen. Gleichwohl ist es niemanden verwehrt, selbst mit einer andern Person über die Aufnahme der Schule ein Uebereinkommen zu treffen, wenn dadurch für die Schulbesuchenden keine erheblichere Unannehmlichkeit entsteht. Klagen in solchen Fällen gehen an die Stiftsdirection.

Wenigstens ein Lehrer in jeder Schulcommune soll für sich und die Seinigen eine Wohnung nebst so vielem Lande erhalten, daß er darauf mindestens zwei Kühe halten und einen kleineren Garten anlegen kann. Ist der Lehrer zugleich Küster, so kann seine Küsteramtswohnung als diesen entsprechend betrachtet werden. Die benöthigten Wirthschaftsgebäude werden von der Commune aufgeführt, aber von dem Lehrer unterhalten, wenn die Stiftsdirection meint, daß sein Einkommen groß genug dazu ist. Von diesen Vorschriften kann einzig und allein der König auf Vorstellung der Communaldirection Ausnahmen gestatten.

Das Minimum des Einkommens für die Lehrer der unteren Volksschule wird für jedes Amt von der Vormannschaft desselben bestimmt, nachdem die Stiftsdirection die Vorschläge von den Schuldirectionen, sowie die Gutachten der betreffenden Pröpste darüber eingefordert hat. Ein solches Minimum wird entweder für das ganze Amt oder für kleinere Theile desselben bestimmt und nach einem gewißen Betrage für jede Schulwoche berechnet. Eine neue Regulirung kann in jedem zehnten Jahre stattfinden und soll der Genehmigung der Stiftsdirection anheimgestellt werden. Wird diese verweigert, so wird die Sache zurückverwiesen an die Vormannschaft, welche dann in einer neuen Zusammenkunft einen definitiven Beschluß darüber faßt. Ist der Lehrer zugleich Küster, so darf sein Einkommen in dieser Eigenschaft von seinem Lehrergehalte nicht abgezogen werden, sofern nicht die Stiftsdirection ihre Einwilligung dazu giebt. Ist ihm Land angewiesen, so kann die Communaldirection mit Zustimmung der Stiftsdirection seine übrigen Amtseinkünfte höchstens um die Hälfte des berechneten reinen Ertrags dieses Landes vermindern. Dies gilt jedoch nicht für solches Schulland, das jede Schuldirection anzuschaffen verpflichtet ist. In Betreff solcher Angelegenheiten, über welche jeder Schulkreis zu beschließen hat, sowie auch wenn derselbe etwas über dasjenige hinaus, was das Schulgesetz gebietet, ins Werk zu setzen wünscht, z. B. Erhöhung der Besoldung des Lehrers oder dergleichen, beschließen die zur Schule steuerpflichtigen Hausväter nach Stimmenmehrheit in einer Zusammenkunft, zu welcher sie nach der in jedem Orte gebräuchlichen Weise von dem Wortführer in der Schuldirection berufen werden. Haben mehrere Schulkreise einen für alle gemeinsamen Lehrer, so können dergleichen Beschlüsse auch bei einer für dieselben gemeinschaftlichen Zusammenkunft von den zur Schulkasse dieser Kreise steuerpflichtigen Hausvätern gefaßt werden. Die Vertheilung der Geld- und Naturalpräſtationen wird nach geltenden Regeln von der Communaldirection gemacht. Die geltenden Vorschriften in Betreff der Vergütung der Kost und Wohnung der Kreisschullehrer gelten auch für die Lehrer in den oben erwähnten abgesonderten Distrieten. Für die besonderen Schulen der Werke und Fabriken wird das Gehalt des Lehrers von der für solche Schulen angeordneten Direction bestimmt, deren Beschluß der Genehmigung der Stiftsdirection anheim gestellt wird

b. Die höhere Volksschule. Wenn die Schuldirection es für zweckmäßig erachtet, soll dieselbe für die Errichtung höherer Volksschulen zu wirken suchen.

Solche können mit Zustimmung der betreffenden Communaldirection, sowie mit oder ohne Beitrag aus dem Schulfond des Amtes entweder selbständig oder mit einer Kreisschule oder einem Schullehrerseminarium vereinigt sein; auch können sie für ein einziges Pastorat oder Kirchspiel besonders oder für mehrere solche gemeinschaftlich errichtet werden; auch können sich mehrere Schulkreise über eine für sie alle gemeinschaftliche Schule vereinigen; auf gleiche Weise können auch mehrere benachbarte Schulcommunen oder Kreise, von denen jeder für sich oder mehrere gemeinsam bereits eine untere Abtheilung einer solchen Schule besitzen, sich über die Errichtung einer höheren vereinbaren. Wenn die Amtsvormannschaft solches beschließt, können auch höhere Volksschulen auf Kosten des Amtsschulfonds errichtet werden.

Wenn der Lehrcursus einer solchen Schule länger als zwei Jahre dauert, so soll die Schule in zwei Abtheilungen getheilt werden, von denen die untere den Cursus der beiden ersten Jahre und die höhere den darauf folgenden umfaßt. Der Unterricht in der ersteren soll so angeordnet werden, daß er in den Lehrgegenständen, welche dort ertheilt werden, ein Ganzes und Abgeschlossenes für sich, und daß er zugleich eine passende Grundlage für den Unterricht in der höheren Abtheilung bildet. Wenn die Umstände dazu Anlaß geben, kann jede dieser beiden Abtheilungen an verschiedene Orte im Schuldistricte gelegt werden.

In der höheren Volksschule wird ein vollständigerer Unterricht in den allgemeinen Lehrgegenständen der Kreisschulen ertheilt und außerdem in so vielen von den unten angeführten Gegenständen, als der Schulplan gestattet, nämlich: Muttersprache, Geographie, Geschichte, Naturlehre, Zeichnen und Ausmessungslehre. In der höheren Abtheilung kann hinzu kommen: Mathematik, Landwirthschaftslehre und, wo besondere Umstände es wünschenswerth machen, eine fremde Sprache. Wenn dem Schulplan gemäß in der höheren Abtheilung der Schule kein Religionsunterricht ertheilt wird, so müßen doch immer gewiße Stunden zum Bibellesen und zu Vorträgen über die Kirchengeschichte angesetzt sein. Wer in eine solche Schule eintreten will, muß über die wichtigsten Erzählungen des alten und neuen Testamentes, sowie über Luthers kleinen Katechismus Rechenschaft ablegen, gut und verständlich lesen, eine zusammenhängende Handschrift schreiben und die vier Species rechnen können. Kein Kind unter 12 Jahren wird aufgenommen, sofern nicht die Schuldirection eine besondere Ausnahme bewilligt. Sobald die Entwicklung der Kreisschule es gestattet, kann dieses Minimum der Vorkenntnisse mit Bewilligung der Stiftsdirection erhöht werden. Für jede neue höhere Volksschule soll ein Reglement ausgearbeitet und der Stiftsdirection zur Genehmigung vorgelegt werden.

Jedes Amt oder, wo ein solches in mehrere Vormannschaftsdistricte getheilt ist, jeder solcher District bildet eine größere Schulcommune mit ihrem besonderen Schulfonds. Die Einkünfte dieses Fonds bestehen in: a) Zinsen von den Capitalien, die er besitzt oder erhält, b) von dem Storthing bewilligten Staatsbeiträgen, und c) denjenigen Beträgen, welche von der betreffenden Amtsvormannschaft dazu veranschlagt werden.

Wenn ein Amt nach seiner Matrikelsteuer *), oder Finmarken nach seinen sog. Gerechtsamen, zu diesem Fonds einen Betrag bestimmt hat, welcher 1⅛ Schilling Norwegisch für jedes Individuum der Bevölkerung des Amtes entspricht, so ist dasselbe berechtigt, aus der Staatskasse einen doppelt so großen Betrag zu erheben. Bewilligt das Amt außerdem noch einen Zuschuß von 1⅛ Schilling für jedes Individuum, so soll es das Recht haben, auch einen diesem entsprechenden Staatsbeitrag zu erhalten,

*) Jedes Gut ist immatriculirt und hat nach seiner Größe Abgaben zu erlegen. Zwar giebt es in Norwegen keine directen Abgaben, aber die indirecten werden doch berechnet nach der Matrikelsteuer (Matrikulsskyld) in Speciedalern à 6 Ort oder 96 Schillingen (in der Landesmünze wird dagegen ein Speciedaler in 120 Schillinge getheilt); in Finmarken aber wird die Größe der Güter nach Kühen und Schafen bestimmt.

sofern nämlich das Storthing die dazu erforderlichen Mittel angesetzt hat. Was einige Schulkassen bisher aus dem Unterstützungsfonds zur Errichtung von ambulatorischen, festen oder höheren Volksschulen erhalten haben, soll fortwährend an dieselben ausbezahlt werden, so lange das Storthing dazu die erforderlichen Ansätze bewilligt.

Aus dem Schulfonds des Amtes werden auf die Anordnung der Vormannschaft ausbezahlt: a) Alterszulagen an die Lehrer, b) Beiträge zu höheren Volksschulen, Gewerbe- und Handwerksschulen; c) Beiträge zur Aufführung von Schulhäusern und Ankauf von Land für Lehrer; d) Unterstützungen an ärmere Gemeinden, um ihrem Schulwesen aufzuhelfen; e) Vergütungen an Lehrer für die Bildung von Lehrerzöglingen. Kein Ansatz zu anderen das Schulwesen betreffenden Gegenständen kann aus dem Schulfonds ohne Bewilligung der Stiftsdirection gegeben werden. Alterszulage des ersten Grades wird für eine Dienstzeit von wenigstens 7 Jahren, eine solche des zweiten Grades für wenigstens 15 Jahre bewilligt unter der Bedingung, daß der Lehrer examinirt ist, Tüchtigkeit und Fleiß beweisen und jährlich wenigstens 24 Wochen unterrichtet hat. Eine solche Zulage kann ihm, wenn sie einmal bewilligt ist, nicht wieder genommen werden, so lange er fortfährt an einer von den Schulen des Amtes zu arbeiten.

Schulzwang. Jedes Kind, welches acht Jahre alt ist, muß bis zu seiner Confirmation die Schule besuchen. Gleichwohl kann es früher aus der Schule ausgeschrieben werden, wenn es darlegt, daß es die dazu erforderlichen Kenntnisse besitzt. Darnach liegt seinem Anwalt die Verantwortlichkeit ob, daß es seine Religionskenntnisse erhält. Im entgegengesetzten Falle wird es in die Schule zurückgewiesen. Kinder, die außerhalb der Kreisschule in den für dieselbe bestimmten Gegenständen unterrichtet werden, sollen sich nichts desto weniger bei den Verhören (Prüfungen) in der Schule einfinden. Wenn dabei befunden wird, daß das Kind versäumt ist, so wird es in die Schule gewiesen. Sein Anwalt soll stets an allen Abgaben Theil nehmen, die für das Schulwesen erlegt werden. Ohne Krankheitsfall oder eine andere vom Lehrer gebilligte Ursache soll kein schulpflichtiges Kind die Schule versäumen. Geschieht solches ohne gültige Ursache, so ist die Schuldirection berechtigt, den Anwalt zu Strafen von 24 Schillingen bis 5 Spd.*) zu verurtheilen. Bei gleicher Verantwortlichkeit darf kein Arbeitsgeber Kinder so beschäftigen, daß sie dadurch von dem nothwendigen Unterricht abgehalten werden. Sind Eltern oder Anwalte so gleichgültig, unordentlich oder lasterhaft, daß die Kinder versäumt oder bei ihnen verdorben werden, so ist die Direction des Armenwesens verpflichtet, auf Anzeige der Schuldirection darauf zu sehen, daß die Kinder andern übergeben werden, welche sich verpflichten, die Erziehung derselben gewissenhaft zu besorgen. Die Kosten dafür werden von den Eltern eingetrieben. Will ein solches versäumtes Kind, das 16 Jahre alt ist, sich dem nicht unterwerfen, was die Schuldirection verfügt hat, so darf diese solche Zwangsmaßregeln anwenden, welche von der Stiftsdirection gebilligt werden, ohne es gleichwohl in einer Strafanstalt einsperren zu lassen. Ist dagegen Armut das Hindernis eines ordentlichen Schulbesuchs, so soll die Armenpflege die nöthige Unterstützung leisten. Der Lehrer soll nach einem Formular ein Protokoll über Schulhaltung und Schulbesuch führen. Geht ein Kind von einem Schulkreise zu einem andern oder auch zu einer andern Gemeinde über, so sollen die dortigen Behörden davon in Kenntnis gesetzt werden. In jedem Jahre soll in der Schule Examen gehalten werden, bei welchem sich die sämmtlichen schulpflichtigen Kinder, auch solche, die außer der Schule Unterricht erhalten, einzufinden haben; ebenso auch bei Bischofs- und Propstvisitationen alle Kinder über 12 Jahren. Bis 2 Jahre nach der Confirmation sollen sich alle Kinder nach geschehener Citation zu Katechismusverhören und Visitationen einfinden. Wer ohne triftige Gründe davon ausbleibt, erlegt eine Strafe bis zu 1 Spd.

Zur Bildung der Volksschullehrer sollen außer den Stiftsseminarien

*) 1 Speciedaler enthält 120 Schilling (1 Schilling ca. = 1⅓ Kreuzer).

kleinere Lehranstalten vorhanden sein entweder als Parallelclassen in einer höheren Volksschule oder als höhere Classen in einer Kreisschule nach getroffener Uebereinkunft mit der betreffenden Commune, und diese Schulen stehen unter der Aufsicht der Stiftsdirection, des Propstes und des Pastors. Bei jedem Stiftsseminarium soll auch eine Uebungsschule vorhanden sein, zu welcher jedoch die nächste Kreisschule verwendet werden kann. Die Kosten für dieses alles trägt der Staat.

Als Lehrer an einer Kreisschule wird im allgemeinen nur derjenige angestellt, welcher in einem Examen bei einem Seminarium oder in einer Lehrerschule approbirt ist oder sich einer entsprechenden Prüfung unterworfen hat. Meldet sich kein solcher, so hat derjenige den Vorzug, welcher wenigstens die untere Abtheilung einer höheren Volksschule und in einer Kreisschule, deren Lehrer von der Stiftsdirection ermächtigt ist, Lehrerzöglinge zur Ausbildung anzunehmen, einen einjährigen Uebungscursus durchgemacht hat. — Hülfslehrer an einer Kreisschule und Lehrer an einer Kleinkinderschule werden von der Schuldirection, Lehrer an einer Kreisschule aber von der Stiftsdirection angenommen und abgesetzt. Kein Lehrer darf auf Kündigung angestellt werden. Lehrer an einer höheren Volksschule werden auf den Vorschlag der Schuldirection von der Stiftsdirection angestellt. Die Vorsteher der Seminarien werden vom König ernannt, die übrigen Lehrer aber entweder vom König oder von dem, den er dazu verordnet. Ist der Lehrer zugleich Küster, so wird er von dem Bischofe eingesetzt. Für gröbere Vergehen kann die Stiftsdirection einen Lehrer sogleich seines Amtes entheben, bis die betreffende Behörde seine Verabschiedung gebilligt hat oder ein gesetzliches Urtheil in der Sache gefällt worden ist.

Ist eine höhere Volksschule mit einer Kreisschule vereinigt, so hält der Lehrer die von der Schuldirection bestimmte Vertheilung der Lehrgegenstände ein.

Die nächste Aufsicht über das Schulwesen einer Commune wird von der Schuldirection geführt. In dieser ist der Pastor der Wortführende; Mitglieder sind: der Capellan, wo ein solcher vorhanden ist, der Wortführende in der Communaldirection und ein Theil der Mitglieder derselben, sowie auch wenigstens einer von den Lehrern der Commune. Die Aufsicht über die privaten Schulen der Werke, Fabriken u. s. w. wird von dem Pastor und dem Besitzer des Werks gemeinschaftlich geführt; bei Verschiedenheit ihrer Ansichten entscheidet die Stiftsdirection. — Die Schuldirection darf keinen Beschluß fassen, wenn nicht wenigstens die Hälfte der Mitglieder zugegen ist, und es soll dabei abgestimmt werden. Die Schuldirection wacht über alle Angelegenheiten des Schulwesens, der Pastor aber ist besonders verpflichtet, eine genaue Aufsicht über den Unterricht und die Erziehung der Kinder in der Schule zu führen und dahin zu wirken, daß Ordnung, Fleiß und christlicher Geist daselbst herrschen. Die Schuldirection ist befugt, Aufseher anzustellen, welche darauf sehen, daß die sämmtlichen schulpflichtigen Kinder sich in der Schule einfinden. Vor Ablauf jeden Jahres soll sie der Communaldirection einen Anschlag über die für das nächste Jahr erforderlichen Beiträge an die Schule vorlegen. Wenn die Communaldirection zusammentritt, um über solche Beiträge zu beschließen, hat der Pastor das Recht, bei der Berathung zugegen zu sein, doch ohne Stimmrecht. Die Aufsicht über die Volksschulen einer Propstei gebührt dem Propste, die über die Schulen eines Amtes der Stiftsdirection, die alljährlich Vorschläge über die Beiträge, welche aus dem Amtsschulfonds erforderlich sind, entwirft.

Der König setzt bestimmte Volksschul-Inspectoren ein. Wenn die Stiftsdirection eine die Schule betreffende Angelegenheit zu behandeln hat, so hat der Schulinspector Zutritt. Er soll sich mit dem Zustande des Schulwesens genau bekannt machen, den Lehrern mit Rathschlägen und Aufklärungen an die Hand gehen und in allem übrigen die Aufträge ausführen, welche ihm in Betreff des Schulwesens von einer höheren Behörde ertheilt werden. Die Stiftsdirection übt über das Schulwesen eines jeden Stifts die oberste Aufsicht. Gleichwohl führt der Bischof nebst dem Schulinspector

die directe Aufsicht, und diese beiden sind berechtigt, an jeder Berathung der Amtsvormannschaft, sowie der Communal- und Schuldirectionen über die Angelegenheiten des Schulwesens Theil zu nehmen; doch ohne Stimmrecht.

Die verschiedenen Schuldirectionen liefern alljährlich einen Bericht über den Zustand des Schulwesens an die Stiftsdirection ab, welche darauf an die betreffende höhere Behörde einen ähnlichen Bericht über das ganze Schulwesen des Stiftes erstatten soll.

In der Schule dürfen keine andern Lehrbücher für den **Religionsunterricht** benutzt werden, als die **von dem Könige autorisirt sind.** Dagegen führt die Stiftsdirection die Aufsicht über die Beschaffenheit der Lese- und Lehrbücher in den übrigen Gegenständen, die in der Schule gebraucht werden.

Der vorstehende Auszug aus dem Gesetze zeigt, daß das Storthing den Schulbesuch für alle schulpflichtigen Kinder für obligatorisch erklärt und gegen diejenigen, welche sich dieser Pflicht entziehen wollen, recht strenge Maßregeln angeordnet hat. Das Schulwesen ist ferner in so genauer Uebereinstimmung mit den eigenthümlichen Naturverhältnissen des Landes geordnet, daß trotz der geringen Bevölkerung und der Zerspaltung desselben durch wilde Gebirge und tiefe Fjorde sich niemand damit entschuldigen kann, wenn die Kinder nicht in die Schule geschickt werden. Denn das Gesetz befiehlt der Schuldirection, für den Unterricht der Kinder auch in Gegenden Sorge zu tragen, die so entlegen sind, daß dort weder eine feste noch eine ambulatorische Schule eingerichtet werden kann. Es ist ferner dafür gesorgt, daß die Jugend einen höheren und fortgesetzten Unterricht erhalten kann theils durch den sog. freiwilligen Schulbesuch, theils durch die höheren Volksschulen, und dieses so bequem und in so großer Nähe wie möglich. Auch ist es den Herren und Arbeitgebern aller Art streng anbefohlen, darauf zu sehen, daß die Kinder ihrer Arbeiter Gelegenheit zum Schulbesuch haben und daran nicht durch Arbeit in ihrem Dienste gehindert werden. Sodann ist vortrefflich dafür gesorgt, daß es überall Gelegenheit für solche giebt, die sich als Lehrer ausbilden wollen, aber durch Armut an dem Besuch der Seminarien gehindert werden, so daß man hoffen darf, daß es nicht an Lehrern für Kleinkinderschulen und an Lehrerinnen fehlen wird. Obgleich ferner längst eine ganz unbeschränkte Religionsfreiheit in Norwegen geherrscht hat, so hat die Schule doch ihren christlichen Charakter behalten, der Religionsunterricht soll eine Hauptsache bleiben und nur nach Lehrbüchern ertheilt werden, welche von der Regierung gebilligt sind, und die Aufsicht über die Volksschule ist den Geistlichen übertragen. Mit einem Worte: das Storthing hat trotz seiner rein demokratischen Zusammensetzung den geistlichen und weltlichen Behörden allen Einfluß auf den Volksunterricht gewahrt, welcher nothwendig ist, wenn dieser Unterricht planmäßig geordnet und betrieben werden soll, dabei aber auch den Schul- und Communaldirectionen, sowie Amtsvormannschaften das volle Recht der Selbstregierung und Selbstbesteuerung vorbehalten, welches diese besitzen müßen, damit das Volk mit lebendigem Interesse alles umfassen kann, was zum Schulwesen gehört. Hier liegt also ein klarer Beweis vor, daß auch eine ganz demokratische Verfassung keineswegs, wie viele befürchtet haben, der Wahrung und Entwicklung der höheren und geistigen Interessen ein Hindernis in den Weg legt.

Die von dem Storthing am 24. April beschlossene und am 22. Mai 1869 von dem Könige sanctionirten Zusätze zu diesem und dem unten vorkommenden Gesetze über das Volksschulwesen in den Städten enthalten wesentlich Folgendes: In Kreisschulen können mehrere Kreisschullehrer angestellt werden, der Unterricht mag in den verschiedenen Classen derselben gleichzeitig oder zu verschiedenen Zeiten ertheilt werden. Die Schulcommission vertheilt den Unterricht unter die Lehrer in einer Schule und überträgt einem derselben die nächste Aufsicht. Für die unteren Classen oder wo die Schule nach dem Geschlechte der Kinder in Abtheilungen getheilt ist, sowie in den sämmtlichen Mädchenclassen können Lehrerinnen angestellt werden. Die Beschaffenheit der Prüfung solcher fest anzustellenden Lehrerinnen wird von dem Könige oder dessen Bevollmächtigten bestimmt. Hat eine solche auf andere Weise ihre Tüchtigkeit dargethan, so fällt die Prü-

fung weg. Eine fest angestellte Lehrerin hat gleiche Rechte und gleiche Verpflichtungen mit den Lehrern; doch kann das Minimum ihres Einkommens und ihrer Alterszulage auf dem Lande besonders bestimmt werden. Auch kann nach vorhergegangener Aufkündigung eine verheirathete Lehrerin nach 3 Monaten von der Schulcommission mit Zustimmung der Stiftsdirection auf dem Lande und des Propstes und des Bischofes in den Städten ihres Amtes enthoben werden. Hat ein Schulkreis auf eigene Kosten für seinen Lehrer Land angeschafft, so kann die Entschädigung für seine Verköstigung, sofern diese nicht von der gemeinschaftlichen Schulkasse bestritten wird, mit einem Betrage herabgesetzt werden, der nicht die Hälfte des berechneten reinen Einkommens von dem Lande überschreiten darf. Haben Commune und Schulkreis gemeinschaftlich für einen Lehrer Land angeschafft, so kann diese Herabsetzung verhältnismäßig auf Gehalt und Verköstigungsersatz vertheilt werden. In keinem andern Falle können Herabsetzungen in beiden Stücken stattfinden.

Daß aber die Einführung dieses Schulgesetzes mit bedeutenden Opfern verbunden gewesen ist, bedarf kaum einer Erwähnung: die Einkünfte der sämmtlichen Schulkassen betrugen i. J. 1840: 56,020 Spd., 1858: 123,027 Spd., 1866: 361,913 Spd., oder wenn man zu der letzten Zahl noch 35,775 Spd. hinzunimmt, welche nicht von dem Schulfonds, sondern von den Schulkreisen selbst hergegeben wurden, 397,688 Spd. davon erhielten die Lehrer i. J. 1858: 85,055 Spd., 1866 aber 243,084 Spd. baar und 69,622 Spd. in natura. Zur Veranschaulichung der Resultate stellen wir folgende Zahlen neben einander:

	1840	1866
Zahl der schulpflichtigen Kinder.	179,432	212,136
Davon wurden in festen Schulen unterrichtet . .	15,154 (9%)	158,484 (75%)
Zahl der Kinder, welche keinen Unterricht erhielten	9,222 (5%)	5,514 (2,6%)
Zahl der festen Schulen	222	3,999
Zahl der ambulatorischen Schulen.	7,133	2,345
Zahl der Lehrer.	2,112	3,118
Davon waren examinirt	49	2,108
Zahl der Unterrichtswochen	64,340	96,430

Noch fügen wir in Betreff der unteren Volksschulen auf dem Lande die folgende detaillirte Tabelle für das Jahr 1866 bei. (Siehe die Tabelle auf der nächsten Seite.)

b) Höhere Volksschulen auf dem Lande. Von solchen, deren Plan oben, S. 798, angegeben ist, bestanden vor der Annahme des Gesetzes vom 10. Mai 1860 bereits 15 und hernach sind noch 5 hinzugekommen, so daß also am 31. Dec. 1866 im Ganzen 20 vorhanden waren, nämlich in den Herredern Enebak, Norderhov, Berg, Land, Gran (2), Jevnaker, Ringsaker (3), Stange, Vaage, Rendalen (2), Hvideseid, Bo-röen, Amt Lister und Mandal, Voß, Volden und Röros, von denen 4, nämlich Land, Hvideseid, Voß und Volden, zugleich mit Lehrerschulen verbunden sind. In diesen Schulen wurden i. J. 1866: 539 Zöglinge unterrichtet, und die Ausgaben dafür betrugen 9111 Spd., und zwar 6287 aus den Amtsschulkassen, 2824 aus der Staatskasse.

2) Volksschulen in den Städten. S. 794 ist bereits angeführt, daß es jetzt in Norwegen 60 Städte giebt, nämlich 39 Kaufstädte und 21 Ladestellen mit 267,029 E. in 54,226 Haushaltungen, wohnend in 23,167 Häusern. Diese sind mit Angabe der Bewohnerzahl 1865, sowie des Stifts und des Amtes, in welchem jede derselben liegt, folgende:

I. Stift Christiania: 1) Amt Christiania, Kfst. gl. N., 57,382 E. — 2) Amt Akershus: Dröbak, K., 1662 E., Soon, L., 677 E., Hölen, L., 311 E., Hvidsten 1667 E., — 3) Amt Smaalenene: Frederikshald, K., 9219 E., Frederiksstad, K., 4820 E.,*)

*) Seit 1866 der Stadt einverleibt.

Stifter.	Areal in geogr. Q.M.	Gesammtbevölkerung 1865.	Davon Stadtbewohner.	Zahl der Kaufstädte.	Zahl der Ladestellen.	Relative Bevölkerung auf 1 Q.M.	Ländliche Bevölkerung 1865. Absolute.	Relat. auf 1 Q.M.	Propsteien.	Herreder.	Schuldistricte.	Feste Schulen.	Ambulatorische Schulen.	Isolirte Wohnungen mit eigener Schulhaltung.	Handarbeitsschulen für Mädchen.
Christiania . . .	472,[illegible]	448,374	123,778	13	7	948	324,596	686	13	78	882	719	163	47	17
Hamar	926,[illegible]	245,422	5,160	4	—	265	240,262	259	8	49	735	641	94	21	7
Christiansand . .	724,07	328,742	67,291	11	11	454	261,451	361	17	97	1357	576	781	227	6
Bergen	699,27	267,354	32,444	2	1	361	234,910	337	14	73	1338	712	626	102	5
Trondhjem . . .	919,[illegible]	256,529	30,043	4	2	279	226,486	246	11	73	891	658	233	71	4
Tromsö	2007,[illegible]	155,335	8,313	5	—	77	147,022	73	14	64	1141	693	448	31	1
Ganz Norwegen.	5751,[illegible]	1,701,76	267,029	39	21	296	1 434,627	250	77	434	6344	3999	2345	499	40

Stifter.	Kleinkinderschulen.	Anzahl verfäumter Kinder, die bes. Unterricht genießen.	Lehrer, welche Kost in natura empfangen.	Zahl der schulpflichtigen Kinder.	Von diesen Kindern wurden unterrichtet: in festen Schulen.	in ambulatorischen Schulen.	außerhalb der Kreisschulen.	Kinder, welche die Schule ganz versäumten.	Kinder, deren Schulweg über ¹/₂ deutsche Meilen betrug.	Zahl der Lehrer, der examinirten.	der nicht examinirten.	Von diesen waren angestellt: bei festen Schulen.	bei ambulatorischen Schulen.	bei theils festen, theils ambulatorischen Schulen.	Gesetzliche Zahl der Schulwochen aller Lehrer.
Christiania . . .	8	12	77	47,922	42,271	3,451	1,136	1061	2020	435	137	487	40	45	15,929
Hamar	—	23	163	36,168	32,556	2,058	461	1393	1974	262	164	379	16	31	12,081
Christiansand . .	3	23	422	37,720	22,483	13,580	265	1392	608	440	276	295	272	149	17,650
Bergen	—	33	425	33,890	20,318	13,190	227	155	957	361	250	259	185	167	17,816
Trondhjem . . .	—	64	284	31,481	25,031	5,587	214	661	2555	364	103	319	60	88	13,000
Tromsö	—	66	221	21,652	15,822	7,660	318	852	3232	246	80	195	99	32	9,950
Ganz Norwegen.	11	221	1592	212,186	158,181	45,517	2,621	5514	11,346	2108	1010	1934	672	512	86,435

Stifter.	Zahl der Schulwochen aller Lehrer. Freiwillige.	Minimaleinkünfte der Lehrer für jede Schulwoche. Gehalt.	Kostgeld.	Von den Lehrern hatten gedient 7—12 Jahre.	15 Jahre und darüber.	hatten Alterszulagen. 1. Grad.	2. Grad.	Lehrer, welche Amtswohnungen hatten: a) mit Land, welches ernährte 2 Kühe.	1 Kuh.	weniger.	b) ohne Land.	Von den Lehrern waren zugleich Küster.	Einkommen derselben als Küster. Spd.	Jährliche Gesammteinkünfte der Lehrer, die Küstereieinkünfte mitgerechnet. Baar. Spd.	Geldwerth für Kosthaltung, Land, Küsterzoll und andere Naturalien. Spd.
Christiania . . .	4,455	Von 100 Schillingen bis 2 Spd.	Von 42 Schillingen bis 2 Spd. 17 Schill.	180	183	117	148	100	71	75	154	132	9,061	67,359	10,955
Hamar	1,499			131	143	64	96	58	61	18	38	93	3,008	36,761	9,733
Christiansand . .	3,042			164	151	114	100	61	18	13	65	157	6,759	43,106	15,873
Bergen	237			131	173	54	106	41	2	8	23	155	4,865	31,987	12,841
Trondhjem . . .	656			105	134	74	98	48	19	8	29	123	2,741	31,885	11,616
Tromsö	106			65	76	44	57	57	13	3	14	92	6,247	31,986	9,202
Ganz Norwegen.	9,995			782	860	467	605	365	184	125	323	752	32,681	243,084	69,622

Sarpsborg, K., 2989 E., Moß, K., 4129 E. — 4) **Amt Buskerud:** Drammen, K., 13,032 E., Kongsberg, K., 5011 E., Hönefos, K., 1026 E., Holmsbo, L., 400 E. — 5) **Amt Jarlsberg & Laurvik:** Holmestrand, K., 2084 E., Tönsberg, K., 4541 E., Sandefjord, K., 1797 E., Laurvik, K., 6327 E., Svelvik, L., 1567 E., Horten, L., 6192 E., Aasgaardstrand, L., 446 E.

II. Stift Hamar. 6) Amt Hedemarken: Hamar, K., 1868 E., Kongsvinger, K., 990 E. — 7) Amt Christian: Lillehammer, K., 1676 E., Gjövik, K., 626 E.

III. Stift Christiansand: 8) Amt Bratsberg: Skien, K., 4776 E., Porsgrund, K., 2774 E., Brevik, K. 2162 E., Kragerö, K., 4089 E., Langesund, L., 916 E., Stathelle, L., 501 E. — 9) Amt Nedenäs: Österrisör, K., 2335 E., Arendal, K., 3452 E., Grimstad, K., 1501 E., Tvedestrand, L., 1069 E., Lillesand, L., 1231 E. — 10) Amt Lister und Mandal: Christiansand, K., 10,876 E., Flekkefjord, K., 1622 E., Mandal, L., 3842 E., Farsund, L., 1416 E. — 11) Amt Stavanger: Stavanger, K., 16,647 E., Haugesund, K., 3221 E., Soggendal, L., 507 E., Ekersund, L., 2145 E., Sandnäs, L., 1000 E., Skudesnäshavn, L., 1209 E., Kobbervik, L., 737 E.

IV. Stift Bergen. 12) Amt Söndre Bergenhus (ohne Stadt). — 13) Amt Bergen, Kaufst. gl. N., 27,703 E. — 14) Amt Nordre Bergenhus: Florö, L., 346 E. — 15) Amt Romsdal (südlichste Vogtei, Söndmöre), Aalesund, K., 3658 E.

V. Stift Trondhjem: 15) Amt Romsdal (die beiden nördlichen Vogteien Romsdal und Nordmöre): Molde, K., 1691 E., Christiansund, K., 5709 E. — 16) Amt Söndre Trondhjem: Trondhjem (Drontheim), K., 19,287 E. — 17) Amt Nordre Trondhjem: Levanger, K., 1017 E., Stenkjär, L., 1150 E., Namsos, L., 1189 E.

VI. Stift Tromsö: 18) Amt Nordland: Bodö, K., 519 E. — 19) Amt Tromsö: Tromsö, K., 4073 E. — 20) Amt Finmarken: Hammerfest, K., 1547 E., Vardö, K., 830 E., Vadsö, K., 1344 E.

Mehrere von diesen Städten haben Vorstädte, deren Bewohner zwar zu den ländlichen Kirchspielen gerechnet werden, aber doch eigentlich Stadtbewohner sind, weil sie sich von städtischen Beschäftigungen nähren. Solche Vorstädte sind bei: Christiania, 7392 E., Frederiksstad 2013 E., Moß 188 E., Drammen 1073 E., Skien 450 E., Arendal 3627 E., Bergen 2007 E., Aalesund 902 E., und außer diesen giebt es, während im allgemeinen die ländliche Bevölkerung in einzeln gelegenen Höfen wohnt, doch an Häfen und guten Fischörtern, sowie bei Berg-, Hütten-, Glas- und Sägewerken einzelne stadt- oder fleckenmäßig bebaute Striche, von denen mehrere vielleicht bald genug Stadtrechte erhalten werden, sowie viele der jetzigen Städte aus solchen Ortschaften entstanden sind; die Gesammtbevölkerung dieser Striche, die erwähnten Vorstädte eingerechnet, beträgt 69,451 Personen (15,242 Haushaltungen, wohnend in 10,285 Häusern); zu denselben gehören u. a. das ehemalige Marine-Etablissement Frederiksvärn im Amte Jarlsberg und Laurvik, welches seit der Anlage des jetzigen Etablissements in Horten in stetem Rückschritt begriffen ist, 1014 E., und die Bergstadt Röros (früher auch Röraas geschrieben) im Amte Söndre Trondhjem, 1717 E.

Das Volksschulwesen in den Städten, entsprechend den unteren Classen höherer Bürgerschulen in Deutschland, ist geordnet nach dem noch jetzt für dieselben geltenden Gesetze vom 12. Juli 1848, welches aber mit den oben angeführten Zusätzen vom Jahr 1869 in den wesentlichsten Puncten mit dem vorhin angeführten für die Volksschulen auf dem Lande vom 10. Mai 1860 übereinstimmt, daher wir nur einzelnes daraus hervorheben: In jeder Kaufstadt soll wenigstens eine solche Volksschule vorhanden sein und die Ausgaben dafür von der Commune bestritten werden; mit derselben soll, wo die Schuldirection es für nöthig erachtet, eine Classe für den höheren Unterricht verbunden sein, in welcher Schulgeld verlangt werden darf, während der Unterricht in der unteren Abtheilung ganz frei ist und von jedem Kinde besucht werden kann. Kein Lehrer soll über 60 Schüler zu unterrichten haben; wo eine größere Anzahl ist, sollen Unterlehrer oder Lehrerinnen angestellt werden. Der Lehrer soll außer freier Wohnung jährlich mindestens 150 und der Unterlehrer mindestens 100 Spd. Gehalt beziehen. Von dem Besuch der Volksschule sind nur diejenigen Kinder im schulpflichtigen Alter vom 7.

Jahre bis zur Confirmation befreit, welche eine höhere Lehranstalt besuchen oder Privatunterricht genießen; in letzterem Falle aber müßen sie sich doch bei den jährlichen Prüfungen einfinden.

Die Anzahl der schulpflichtigen Kinder in den Städten betrug im Jahr 1867: 43,149 oder 16% der Bevölkerung; von diesen waren 10,237 vom Besuch der Volksschule befreit und 769 besuchten gar keine Schule. Die Zahl der städtischen Volksschulen war 117 mit zusammen 728 Classen, von denen in 61 Schulgeld erlegt wurde; in allen Classen wurde an 83,494 Tagen (jeder Tag zu 6 Stunden berechnet außer am Sonnabend, wo der Nachmittag frei ist) Unterricht ertheilt. Gesetzliche Ferien sind im Sommer und zu Weihnachten jedesmal 8 Wochen und zu Ostern 1 Woche. Höheren Unterricht genossen: in Geographie 15,219, in Geschichte 11,039, im Zeichnen 1338, in Naturwissenschaften 2082, in weiblichen Handarbeiten 6119 Kinder; die Privatschulen, welche neben den Volksschulen bestanden, wurden von 3118 Kindern besucht. Die Zahl der Lehrer mit vollständigen Lehrämtern war 314, mit unvollständigen 33; von angestellten Lehrerinnen hatten 72 vollständige und 51 unvollständige Lehrämter. Die baare jährliche Einnahme der sämmtlichen Lehrer und Lehrerinnen betrug 77,235, der Geldwerth ihrer Emolumente 6042 Spd.; das höchste Einkommen eines Lehrers nebst den Emolumenten war 465 Spd. (in Drammen), das geringste, zu 100 festgesetzt, war ausnahmsweise in Arendal 80 Spd; das höchste Einkommen einer Lehrerin war 165 und das geringste 20 Spd.; 71 Lehrer waren zugleich Küster oder Organisten und bezogen als solche 8553 Spd., so daß also hiemit das Einkommen des ganzen Lehrerpersonales in den Städten 85,788 Spd. betrug.

3) Schullehrerseminarien und andere Bildungsanstalten für Volksschullehrer. Höhere oder Stiftsseminarien, eines für jedes Stift (S. 800), in welchen nur männliche Zöglinge aufgenommen werden, bestanden im Jahr 1866 nur 5, indem das in Hamar erst 1867 hinzukam, nämlich in

	Stift.	Stiftungsjahr.	Jährliche Ausgabe. Spd.	Jährlicher Staatsbeitrag Spd.	Zahl der Zöglinge.
Asker	Christiania . . .	1834	3,762	3,621	69
Holt	Christiansand . .	1839	1,400	1,444	34
Stordöen	Bergen	1838	2,116	2,148	64
Kläbu	Trondhjem . . .	1838	3,305	3,184	76
Tromsö	Tromsö. . . .	1825	4,907	3,562	43
			15,490	13,959	286

Zu diesen Ausgaben kamen 1863—66 noch jährlich zu Bauten für Asker, Stordöen und Tromsö 9937 Spd., wodurch die Ausgaben und die Staatsbeiträge betrugen resp. 25,427 und 23,896 Spd. Die Seminarvorsteher, welche nicht zugleich Pastoren sind — was jedoch nur in Tromsö und dem neugestifteten Hamar der Fall ist — erhalten jährlich 700 und nach 5jähriger Amtsthätigkeit 800 Spd. außer freier Wohnung; die Unterlehrer außer freier Wohnung 350, nach 3 Jahren 400, nach 6 Jahren 450 und nach 9 Jahren 500 Spd.

Das jetzt für die Stiftsseminarien geltende Reglement, approbirt durch K. Resolution am 31. Juli 1869, enthält folgende Hauptbestimmungen: Der Zweck der Seminarien ist, Volksschullehrer zu bilden, welche mit einem christlichen Sinne die Kenntnisse und die praktische Tüchtigkeit vereinigen, die von ihrem Berufe verlangt werden. Der Unterricht soll die bei der Volksschule anbefohlenen Unterrichtsgegenstände und diejenigen Fächer und Uebungen umfassen, welche die Ausbildung zu Lehrern besonders zum Zweck haben. Die Unterrichtsmethode soll, soweit möglich, derjenigen entsprechend sein, die man in den Volksschulen angewendet zu sehen wünscht. Der Cursus ist zweijährig, der Un-

terricht wird in zwei Classen ertheilt. Zu jedem Seminarium soll eine Uebungsschule gehören. Die Unterrichtsgegenstände sind folgende: 1) Religionswissenschaft: a) Biblische Geschichte nach einer ausführlicheren und Kirchengeschichte nach einer kurzgefaßten Darstellung. b) Von der Bibel wird durchgenommen: ein Evangelium (Matthäus oder Lucas), einer der größeren und ein paar der kleineren Briefe, ausgewählte Psalmen, einzelne ausgewählte Stücke aus den prophetischen Schriften, sowie auch die Sonn- und Festtagsevangelien, wobei die Zöglinge auch mit der Einrichtung des Kirchenjahrs bekannt gemacht werden. c) Luther's kleiner Katechismus und eine autorisirte Erklärung. Die Zöglinge werden gelegentlich auch mit den übrigen Bekenntnißschriften der norwegischen Kirche bekannt gemacht. Eine Anzahl von etwa 20 Kernliedern wird auswendig gelernt. 3 und 1 Stunde. (Sowohl hier als im Folgenden bedeutet die erste Zahl die wöchentliche Stundenzahl in der unteren Classe, die zweite die der oberen Classe.) 2) Muttersprache: a) Lesen mit Uebungen in mündlicher Darstellung; b) Satz- und Wortlehre, das Wichtigste aus der Wortbildungs- und Lautlehre; die Rechtschreibungslehre; c) Uebungen im Schreiben nach Dictaten und im schriftlichen Wiedergeben gelesener oder vorgetragener Stücke verschiedenen Inhalts; Aufsätze über Gegenstände, die innerhalb des Kenntniß- und Erfahrungskreises der Zöglinge liegen. 7 und 6 St. 3) Rechnen: Die 4 Rechnungsarten in ganzen und gebrochenen Zahlen; geometrische Proportionen und die darauf gegründeten Rechnungsarten nebst Lösung einfacher Gleichungen; Berechnung des Flächeninhaltes geradliniger Figuren und des Kreises sowie des Cubikinhaltes geradliniger Körper; Buchführung. 4 und 4 St. 4) Musik: Das Wichtigste von der Theorie; Uebung, sowohl auf dem Psalmodicon als auch in Gesang die gebräuchlichsten Kirchenmelodien und ausgewählte Volkslieder vorzutragen; mehrstimmiger Gesang. Diejenigen Zöglinge, welche Anlage und Lust dazu haben, werden im Orgelspiel unterrichtet. Auch ist es wünschenswerth, daß den Zöglingen während ihres Aufenthaltes am Seminar Gelegenheit gegeben wird, den Kirchengesang leiten zu helfen. 4 und 4 St. 5) Geographie: Uebersicht, besonders über die physische und mathematische. Die Geographie des Nordens und besonders des Vaterlandes vollständiger. 2 und 1 St. 6) Geschichte: Die Geschichte des Vaterlandes oder der 3 nordischen Reiche. Von der allgemeinen Geschichte eine Auswahl der wichtigsten Erzählungen, besonders solcher, die in näherer Verbindung mit der biblischen, Kirchen- und vaterländischen Geschichte stehen. 2 und 1 St. 7) Naturkunde: Eine kurze Uebersicht über die drei Naturreiche mit ausführlicherer Darstellung des Baues des menschlichen Körpers und derjenigen Theile der Naturgeschichte und Naturlehre, welche von der größten praktischen Wichtigkeit sind. 2 und 1 St. 8) Schreiben: Die lateinische Handschrift wird geübt; doch sollen die Zöglinge auch die gothische lesen lernen. 2 und 1 St. 9) Zeichnen: Uebungen, aus freier Hand gerade und krumme Linien in verschiedenen Richtungen zu ziehen und aus denselben Umrisse von ebenen Figuren und regelmäßigen Körpern zu machen; einfache Constructionszeichnung. 2 und 2 St. 10) Leibes- und Waffenübungen nach einer autorisirten Anleitung. Wöchentlich Gymnastik 3 und 3 Stunden. Im Sommer außerdem 2 St. zu Waffenübungen. 11) Erziehungs- und Unterrichtslehre: a) Die wichtigsten Grundsätze derselben in der christlichen Volksschule; b) Uebungen in der mit dem Seminar verbundenen Uebungsschule, wobei man den Zöglingen die nothwendige praktische Tüchtigkeit beizubringen sucht, einer Schule vorzustehen und in den Unterrichtsgegenständen, die für die Volksschule bestimmt sind, zu unterrichten. 2 und 2 St. Im ganzen wöchentlich in der unteren Classe 37 und in der oberen 35 Stunden außer 2 Stunden Waffenübungen während des Sommers für beide Classen. Außerdem soll, womöglich, den Zöglingen Unterricht im Gartenbau ertheilt werden. Der Unterricht wird an jedem Tage mit Gebet und Gesang oder einem von beiden begonnen und geschlossen.

Die Aufsicht über die Seminarien führt zunächst die Stiftsdirection. Das Lehrerpersonal besteht in einem Vorsteher (Bestyrer) und wenigstens zwei Lehrern außer dem

Lehrer an der Uebungsschule. Ist der Vorsteher oder einer der Lehrer ein Geistlicher so übernimmt er den Religionsunterricht; übrigens werden die Fächer, womöglich in zusammenhängenden Gruppen, nach dem Vorschlage des Vorstehers unter die Lehrer vertheilt. Neue Zöglinge werden jährlich nur im Monat August aufgenommen. Das Alter derselben soll zwischen 18—24 Jahren sein; doch sind Ausnahmen gestattet. Die Aufnahmesuchenden melden sich mündlich oder schriftlich vor dem Ende des Juni bei dem Vorsteher des Seminars und geben an ihn die vorgeschriebenen Zeugnisse und Atteste ab; auch haben sie ein ärztliches Zeugnis beizubringen, daß sie mit keiner ansteckenden Krankheit behaftet sind. Als Vorkenntnisse zur Aufnahme in die untere Classe werden erfordert: a) Fertigkeit im Lesen, b) Fertigkeit in lateinischer Handschrift, c) so viele Kenntnisse in der Religion und biblischen Geschichte, als ein gut vorbereiteter Confirmande zu besitzen pflegt, d) Fertigkeit in den 4 Rechnungsarten mit benannten und unbenannten Zahlen, e) Bekanntschaft mit den Theilen der Sätze und den Wortclassen; f) einige Fertigkeit nach Dictaten zu schreiben und eine vorgelesene leichtere Erzählung schriftlich wiederzugeben; g) Geschichte: Erzählungen aus der vaterländischen und alten Geschichte; h) Geographie in dem Umfange, der in der ersten Stufe und in §. 19—36 der dritten Stufe des Lesebuches enthalten ist. Die Zahl der Zöglinge in jedem Seminar wird von dem Kirchendepartement bestimmt. Gänzlicher Mangel an musikalischen Anlagen soll ein Hindernis bei der Aufnahme sein, sofern derselbe nicht von ungewöhnlicher Tüchtigkeit in anderen Richtungen aufgewogen wird. Dasselbe ist der Fall mit körperlicher Schwäche und Gebrechen, welche zu dem Lehramte untüchtig machen. Finden die Lehrer späterhin, daß ein Zögling wegen mangelnder Anlagen nicht beim Seminar bleiben kann, so sucht der Vorsteher ihn zu der Wahl eines andern Berufs zu bestimmen. Wegen schlechten Betragens kann ein Zögling mit Zustimmung der Stiftsdirection von dem Seminar verwiesen werden. Länger als drei Jahre darf keiner als Zögling im Seminar bleiben, sofern nicht Krankheit oder ein anderer gültiger Grund vorhanden gewesen ist. Für die Seminarien giebt es besondere Schulgesetze.

Am Ende eines jeden Schuljahrs wird ein öffentliches Examen abgehalten. Ueber jeden der oben angeführten Unterrichtsgegenstände wird ein specieller „Charakter“ ertheilt, welcher mit den Ausdrücken: Ausgezeichnet gut (1), Sehr gut (2), Gut (3), Ziemlich gut (4), Mittelmäßig (5) und Schlecht (6) bezeichnet wird. Die Versetzung in die höhere Classe wird durch die Reife des Zöglings bestimmt. Für die obere Classe ist dieses Examen zugleich die Abgangsprüfung, bei welcher die Zöglinge ihre Kenntnisse in den oben angeführten Gegenständen darzulegen haben. Dabei sind, womöglich, der Bischof und der Schuldirector anwesend, auch kann das Kirchendepartement andere Censoren ernennen, wenn es solches zweckmäßig erachtet. Das Abgangsexamen ist theils schriftlich, theils mündlich. Zur schriftlichen Beantwortung werden Aufgaben im Rechnen mit der Raumlehre und zwei Themata zur Ausarbeitung in der Muttersprache gegeben. Die Charaktere für Zeichnen werden nach den Zeichnungen des letzten halben Jahrs, die im Schreiben nach den Schreibebüchern und den schriftlichen Arbeiten in derselben Zeit ertheilt. Das mündliche Examen bezweckt theils die Untersuchung, ob die Zöglinge hinlängliche Kenntnisse in den bestimmten Lehrgegenständen haben und dieselben richtig und deutlich darlegen können, theils zu erfahren, ob sie die praktische Tüchtigkeit im Unterrichten besitzen. Bei dem Abgangsexamen werden die Hauptcharaktere mit folgenden Ausdrücken bezeichnet: Ausgezeichnet gut (1—1,5), Sehr gut ersten Grades (1,6 — 2,0), Sehr gut zweiten Grades (2,1 — 2,5), Gut (2,6 — 3,0). — Der Hauptcharakter für den theoretischen Theil wird als Mittelzahl aus den sämmtlichen Charakteren gezogen, doch so, daß die Charaktere für Religionskenntnisse und Muttersprache doppelt gerechnet werden. Sofern ein Zögling an einem körperlichen Gebrechen leidet, welches ihn hindert, an den Leibes- und Waffenübungen Theil zu nehmen, ohne ihn untauglich zu machen, Lehrer zu sein, soll er nur darlegen, daß er solche zu leiten im Stande ist; doch kann er dann hierin keinen höheren Charakter erhalten, als „Gut.“

Der praktische Theil des Abgangsexamens besteht in Unterrichtsproben, die in der Uebungsschule des Seminars angestellt werden. Für diese wird ein Charakter ertheilt. Außerdem ertheilen die Lehrer des Seminars im Verein mit demjenigen an der Uebungsschule jedem Zöglinge einen Charakter für die Tüchtigkeit, welche er früher an den Tag gelegt hat. Aus diesen beiden Charakteren wird ein Hauptcharakter gezogen, mit welchem die Tauglichkeit des Zöglings als Lehrer bezeichnet wird. Kein Zögling kann dimittirt werden, wenn er in Religionskenntnis oder Muttersprache oder in der praktischen Probe unter dem reinen „Gut" (3,0), oder in irgend einem anderen Fach unter „Ziemlich gut" erhalten hat.

Alle Charaktere für die einzelnen Fächer nebst den Hauptcharakteren werden in dazu eingerichtete Protokolle eingetragen, die von dem Vorsteher geführt werden und zugleich eine Rubrik enthalten sollen, in welche nach dem Zeugnisse der sämmtlichen Lehrer ein Charakter für das Betragen des Zöglings eingetragen wird. In Uebereinstimmung mit dem Protokoll über das Abgangsexamen, welches nach vollendeter Prüfung von Censoren und Lehrern unterzeichnet wird, fertigt darauf der Vorsteher jedem abgehenden Zögling nach einem vorgeschriebenen Schema ein Zeugnis aus, in welchem der Name, Geburtsort und Datum des Zöglings, die Zeit seines Aufenthalts im Seminarium, der ihm beim Abgangsexamen ertheilte Hauptcharakter, sowie die Charaktere für die theoretische und die praktische Prüfung und auch für jedes einzelne Fach der theoretischen Prüfung eingetragen sind, ferner sein Betragen, ob er eine Gesangstimme und Ohr für Musik besitzt und ob er Unterricht im Orgelspielen und im Gartenbau genossen hat.

Jeder examinirte Zögling soll das Recht haben, nach einer Lehrerthätigkeit von wenigstens zwei Jahren das Abgangsexamen noch einmal entweder ganz oder den praktischen Theil zu machen. Doch darf ein solches erneuertes Examen nicht öfter als einmal gestattet werden. Der zuletzt erhaltene Hauptcharakter wird der geltende und in das ursprüngliche Abgangszeugnis eingetragen. — Wer sich dem Abgangsexamen unterwerfen will, ohne Unterricht im Seminar genossen zu haben, soll gegen die Erlegung von 5 Spd. an die Seminarkasse dazu berechtigt sein, wenn er sich vor dem Ende des Maimonates bei dem Vorsteher meldet und die oben angeführten Zeugnisse mitbringt.

Die bestimmten Schulferien sind 4 Wochen im Sommer, 2 Wochen zu Weihnachten und übrigens die gewöhnlichen Feiertage. Im Frühling wird eine Woche ausschließlich dem Unterrichte in der Gärtnerei gewidmet.

Die Zöglinge erhalten freien Unterricht. Sofern der Staat die erforderlichen Gebäude zu Wohnungen für die Zöglinge angeschafft hat, nimmt der Vorsteher einen Oekonomen an, der gegen eine angemessene Bezahlung, welche vierteljährlich im voraus erlegt wird, den Zöglingen Kost, Pflege und was sonst nöthig ist, giebt; alles aber soll einfach und mit der Lebensweise des Volkes übereinstimmend sein. Für die Bezahlung müßen die Zöglinge die erforderliche Sicherheit stellen. Der Oekonom, welcher freie Wohnung hat, steht unter der Aufsicht des Vorstehers. Wo es nothwendig ist, wird auch ein Pedell von dem Vorsteher angenommen. Auch nimmt der Vorsteher zu der nöthigen ärztlichen Beaufsichtigung einen Arzt an, dessen Belohnung, sofern die dazu erforderlichen Mittel bewilligt sind, vom Staate bestimmt und ausgezahlt wird.

Außer diesen höheren Seminarien giebt es aber noch 15 untere Seminarien oder sog. Lehrerschulen (S. 799 und 801), in welchen die Zöglinge einen geringeren Bildungsgrad erhalten, nämlich in Rakkestad, Land, Tönsät, Solum, Hvideseid, Ekersund, Sögne, Kobbervik, Voß, Velestrand, Volden, Nässet, Stören, Vessen und Alten mit 217 Zöglingen. Die Ausgaben dazu trägt der Staat mit 4776 Spd. (i. J. 1866); doch sind die Ausgaben für vier derselben, nämlich in Land, Hvideseid, Voß und Volden, welche, wie oben (S. 801) angeführt ist, mit höheren Volksschulen vereinigt sind, hier nicht mitgerechnet. Der Lehrcursus in diesen Lehrerschulen dauert 1 bis 1½ Jahr.

Außerdem ist für Lehrerinnen durch Subscription eine Lehranstalt in Christiania errichtet.

II. Bürger- und Realschulen. Die Communalschulen, in denen ein höherer Unterricht ertheilt wird, als in den Volksschulen, führen verschiedene Namen und können rücksichtlich der Art und des Umfanges des Unterrichts in verschiedene Gruppen gebracht werden. Die Mehrzahl bilden die sog. Bürgerschulen, welche sich von den höheren Volksschulen besonders dadurch unterscheiden, daß sie fremde lebende Sprachen mit in den Kreis des Unterrichts ziehen, und in den übrigen Fächern sich eine etwas höhere Aufgabe stellen. Während aber einzelne dieser Schulen den höheren Volksschulen sehr nahe stehen, sind dagegen andere als wirkliche Realschulen zu betrachten, ja eine derselben (die Latein- und Realschule in Frederiksstad) ist zugleich darauf berechnet, die zum Abgange zur Universität erforderliche Ausbildung zu geben. Diese Schulen werden von den betreffenden Communen unterhalten oder sind, sofern sie allein durch das eingehende Schulgeld bestehen, auf jeden Fall von der Commune garantirt. Die meisten sind bloß für Knaben, einige für Knaben und Mädchen bestimmt, und ein paar sind ausschließlich Töchterschulen. Die meisten sind von den betreffenden Communen in ein solches Verhältnis zur Stiftsdirection gestellt, daß diese als die eigentliche Oberdirection betrachtet werden kann. Einige derselben genießen eines jährlichen Zuschusses aus dem Etatssatz des Aufklärungsfonds, welcher zu höheren Volks- und Lehrerschulen verwendet werden kann, in welchem Falle der Plan von dem Departement des Kirchen- und Unterrichtswesens approbirt wird und an dasselbe ein jährlicher Bericht über die Thätigkeit der Schule eingereicht werden muß. Hierzu gehören folgende Schulen. (Siehe die Tabelle auf der nächsten Seite.)

Außer diesen ist noch eine Bürgerschule in Vadsö, welche aus dem Fond für das Aufklärungswesen einen jährlichen Beitrag von 225 Spd. erhält; da jedoch die Stadt mit dem dazu gehörigen Landdistrict ein gemeinschaftliches Schulwesen hat, so ist die Schule mit zu den Landdistricten gerechnet.

III. Die Gelehrten- oder Latein-, vereinigten Latein- und Real-, sowie Mittel- und Realschulen oder die Schulen des Staats, jetzt öffentliche Schulen für die höhere allgemeine Bildung (Almendannelse) genannt. Als Norwegen 1814 von Dänemark abgetreten wurde, gab es dort nur in den damaligen 4 Stiftsstädten (Christiania, Christiansand, Bergen und Trondhjem) Gelehrtenschulen; zu diesen kamen später hinzu: 1815 Drammen, 1822 Frederikshald und Skien, 1825 Stavanger und nach und nach die übrigen. Wir führen hier zuvörderst die statistischen Momente für 1867 an. (Siehe die Tabelle auf Seite 812.)

Von den Lehrern sind 16 Rectoren, 28 Oberlehrer, 61 Adjuncten und 92 Stundenlehrer theils in vollständigen Lehrämtern, theils mit einzelnen wöchentlichen Stunden. Von den Rectoren bezieht der in Christiania jährlich 1200 Spd. und, so lange keine Wittwe da ist, die Zinsen von dem für die verkaufte Wittwenwohnung erhaltenen Capitale mit 522⅓ Spd.; die übrigen 12 an den vollständigen Gelehrten- und Realschulen angestellten jeder 1000, nach 5 Jahren 1100 und nach 10 Jahren 1200 Spd.; die 3 an den Mittel- und Realschulen 800, nach 5 Jahren 900 und nach 10 Jahren 1000 Spd. Außerdem hat nach einer Dienstzeit von wenigstens 10 Jahren jeder der beiden ältesten Rectoren an den 13 erstgenannten Schulen noch 100 Spd. Auch haben alle Rectoren freie Familienwohnungen. — Jeder Oberlehrer erhält jährlich 600, nach 5 Jahren 700, nach 10 Jahren 800, nach 15 Jahren 900 Spd. und diejenigen, welche Realcandidaten sind, nach 18 Jahren 1000 Spd. — Jeder Adjunct erhält jährlich 400, nach 3 Jahren 450, nach 6 Jahren 500, nach 9 Jahren 550 und nach 12 Jahren 600 Spd.; außerdem erhalten von den 4 ältesten 2 eine Zulage von je 100 und 2 von je 50 Spd.

Jeder Schüler erlegt bei seiner Aufnahme 4 Spd., ein jährliches Schulgeld von 16 Spd. (in Christiania, Bergen und Christiansand aber 32) und 2⅔ Spd. Holz- und

Namen der Schule.	Klassen.	Lehrer.	Zöglinge.	Ausgabe im Jahr 1867. Spd.	Davon Zuschuß aus öffentlichen Mitteln. Spd.
1) Christiania, Bürger- und Realschule	15	22	369	6,964	—
2) Dröbak, Bürgerschule	3	3	40	820	—
3) Moß, Bürger- und Realschule . .	5	6	83	1,620	200
4) Sarpsborg, Realschule	5	5	100	1,833	200
5) Frederiksstad, Latein- und Realschule	9	10	140	3,700	132
6) Svelvik, Bürgerschule	2	(?)*)	26	(?)	250
7) Holmestrand (Torbenskjoldsche), Bürgerschule	4	4	46	1,220	—
8) Horten, Real- und höhere Volksschule	8	9	109	2,321	250
9) Tönsberg, Bürgerschule	7	7	161	2,226	200
10) Sandefjord, höhere Volksschule . .	3	3	61	(?)	150
11) Laurvik, Bürgerschule	4	4	123	370	—
12) Kongsvinger "	3	3	21	924	200
13) Hamar "	4	4	53	1,070	150
14) Porsgrund "	3	3	80	700	200
15) Brevik "	5	3	77	989	200
16) Langesund, höhere Volksschule . .	1	1	10	323	120
17) Kragerö, Bürgerschule	3	3	47	784	—
18) Oesterrisör, bürgerliche Realschule	3	3	45	830	—
19) Tvedestrand, höhere Volksschule . .	1	2	30	100	—
20) Grimstad, „Dahlsche“ Schule . .	5	6	102	2,455	200
21) Lillesand, höhere Volksschule . . .	1	(?)	22	(?)	100
22) Christiansand, Elementar- und Mittelstandschule	8	11	170	2,000	—
23) Mandal, Bürgerschule	7	9	123	2,297	150
24) Farsund "	3	3	45	746	200
25) Flekkefjord " . . .	3	3	54	821	250
26) Ekersund, höhere Volksschule . .	4	4	44	1,149	200
27) Sandnäs " " . . .	1	1	14	100	100
28) Skudesnäshavn höhere Volksschule .	1	(?)	9	(?)	120
29) Haugesund, Bürgerschule	3	3	51	980	200
30) Kobbervik, höhere Volksschule . .	1	(?)	11	150	100
31) Aalesund, Bürgerschule	3	8	64	579	—
32) Levanger, "	6	5	69	1,188	280
33) Namsos, Bürgerklasse	1	1	14	408	100
34) Tromsö, Töchterschule	4	6	66	1,048	—
35) Hammerfest, Bürgerschule . . .	5	4	52	1,380	450
	144	159	2,531	42,095	4,702

*) (?) bedeutet, daß keine Angabe vorhanden ist.

Lichtgeld; für mehrere Brüder, welche die Schule gleichzeitig besuchen, kann das Schulgeld ermäßigt, armen Schülern kann es ganz erlassen werden, doch nicht das Holz- und Lichtgeld. — Die 4 zuerst erwähnten Schulen (die alten Kathedralschulen), von denen die drei ersten nur Gelehrten- und keine Realschulen sind, besitzen großes Vermögen und bestehen ohne Unterstützung aus öffentlichen Mitteln.

Außer diesen öffentlichen Schulen gab es 1867 mehrere private höhere Schulen, nämlich in Christiania 3 Latein- und Realschulen mit 1161 Schülern, in Bergen die Tank'sche für Knaben mit 212 und die bürgerliche Realschule in Trondhjem, die von Knaben und Mädchen besucht wird, mit 351 Zöglingen; diese bestehen nämlich durch

	Einnahmen.									Ausgaben.
	Classen.	Lehrer.	Zöglinge.	Zuschuß vom Staate.	Zuschuß von der Commune.	Schul-, Einschreibe-, Licht- und Holzgeld, sowie Zeugnißgebühren.	Zinsen und andere Einnahmen von Besitzungen und Capital.	Anderes.	Summa.	
				Spd.	Spd.	Spd.	Spd.	Spd.	Spd.	Spd.
1) Christiania, Gelehrten-Schule	8	13	136	—	—	3,569	10,384	36	13,989	12,961
2) Bergen, "	11	17	187	—	—	5,488	7,304	131	12,923	11,416
3) Trondhjem, "	7	13	129	—	—	4,122	5,235	22	9,379	8,374
4) Christiansand, Gelehrten- und Realschule	7	12	129	771	—	2,594	2,924	—	6,289	6,758
5) Drammen, "	16	22	252	4,570	700	4,314	104	133	9,821	9,846
6) Frederikshald, "	9	12	174	3,197	700	2,376	—	—	6,273	6,248
7) Skien, "	9	12	118	3,690	700	1,850	100	—	6,340	6,186
8) Stavanger, "	11	20	308	4,700	500	4,886	194	15	10,295	10,047
9) Lillehammer, "	9	11	69	3,875	150	1,639	—	3	5,667	5,655
10) Tromsö, "	6	11	106	2,294	650	1,643	—	23	4,610	4,783
11) Molde, "	7	9	72	2,720	200	1,536	65	—	4,521	4,556
12) Christiansund, "	9	10	79	650	1,200	1,690	457	65	4,062	4,045
13) Aalesund, "	7	10	97	734	900	1,382	904	—	3,920	3,846
14) Laurvik, Mittel- und Realschule	5	6	58	1,689	500	823	—	21	3,033	3,038
15) Arendal, "	7	11	124	2,236	400	1,815	255	—	4,706	4,784
16) Kongsberg, "	6	8	67	2,000	470	1,113	—	14	3,597	3,805
	134	197	2,105	33,126	7,070	40,840	27,926	463	109,425	106,348

Schulgeld und Zinsen von Legaten, und endlich gab es in den Städten 92 Privatschulen mit zusammen 4727 Zöglingen, in denen höherer Unterricht, als in Volksschulen ertheilt wurde; also war die Gesammtzahl der Zöglinge, welche in den Städten in höheren Privatschulen Unterricht erhielten, 6451.

Die gesetzlichen Bestimmungen über die Gelehrtenschulen, welche bis jetzt gegolten haben, sind enthalten in der Königl. Verordnung vom 7. Nov. 1809. Darnach ist der Hauptzweck dieser Anstalten, den Schülern eine solche Bildung zu ertheilen, daß diese gehörig vorbereitet werden, ihre akademischen Studien auf der Universität fortzusetzen und zu vollenden. Es soll unterrichtet werden in der Muttersprache, in der lateinischen, griechischen, hebräischen, deutschen und französischen Sprache, in Religion, Moral, Geographie, Geschichte, Arithmetik, Geometrie und Kalligraphie; die alten Sprachen nehmen den ersten Platz ein, ohne daß irgend eines der übrigen Fächer vernachläßigt werden darf. Die Schulen stehen unter den Rectoren, welche zugleich die ersten Lehrer sind; außerdem sind Oberlehrer, Adjuncten, Stundenlehrer u. s. w. angestellt. Die nächsten Oberdirectionen sind die Ephorate; zu den Mitgliedern derselben gehören die Stiftsamtmänner oder Amtmänner und die Bischöfe. Die specielle Aufsicht über die Oekonomie steht einer Schulvorsteherschaft zu, bestehend aus dem Magistrate, dem ersten Pastor des Ortes und dem Rector der Schule. Die höchste Direction und die Oberaufsicht über die sämmtlichen Gelehrtenschulen und die Universität führte früher eine verordnete Direction, jetzt das Kirchendepartement. Den Ephoren liegt es ob, darauf zu sehen, daß alle Vorschriften über Disciplin und Ordnung gehalten, Hindernisse des Wohlergehens der Schule hinweggeräumt, die Verführer der Jugend bestraft, die Inventarien der Schule in Stand gehalten werden, Eingriffe in die Rechte der Schule verhindert, gute Lehrer vor Kränkungen und Beleidigungen geschützt und die unter den Lehrern nothwendige Einigkeit nach Kräften aufrecht erhalten werden. — Die Aufnahme neuer Schüler geschieht gewöhnlich nur zu Anfang des Schuljahrs oder im Juli; doch können Ausnahmen gestattet werden. Der Aufzunehmende soll a) durch einen Taufschein beweisen, daß er 10 Jahre alt ist oder bald so alt werden wird, b) mit Fertigkeit lateinische und norwegische (deutsche) Schrift lesen und die 4 Species rechnen können, c) weder von einer andern Gelehrtenschule verwiesen sein, noch eine solche auf gesetzwidrige Weise verlassen haben, d) von unverdorbenen Sitten sein und e) im Alter nicht in allzu großem Misverhältnisse zu demjenigen Alter stehen, welches für die Classe, in welche er seinen Kenntnissen gemäß gesetzt wird, als das angemessenste erachtet wird; auch soll keiner ohne specielle Erlaubnis aufgenommen werden, der über 18 Jahre alt ist. — Die Schüler sollen stets unter der Aufsicht eines Lehrers stehen; doch haben auch die sämmtlichen Lehrer die Handhabung der Disciplin, den Anstand, die Sittlichkeit und den Fleiß der Schüler zu überwachen. Zu diesem Zwecke soll in jeder Classe ein Tagebuch geführt und darin aufgezeichnet werden, was über die Aufmerksamkeit, den Fleiß und das Betragen der Schüler während des Unterrichts zu bemerken sein kann; auch soll jedem Schüler ein Charakter- (Zeugnis-) Buch gegeben werden, in welchem jeder Lehrer wenigstens einmal in jedem Monate sein Zeugnis über den Schüler einträgt, der es den Eltern oder Vormündern zu zeigen und von diesen unterzeichnet zurückzubringen hat. Falls der erste Lehrer aus eigener Erfahrung oder aus den geprüften Mittheilungen eines andern Lehrers zu der Annahme berechtigt zu sein glaubt, daß ein Schüler keine Anlagen zum Studiren hat, so ist es seine Pflicht, solches den Eltern oder Vormündern mitzutheilen, damit bei Zeiten eine andere Laufbahn für ihn gewählt werden kann.

Die Mittelschulen, welche erst in neuerer Zeit eingerichtet und von denen jetzt nur noch drei übrig sind: Laurvick, Kongsberg und Arendal, alle 3 gestiftet 1824, während Molde und Tromsö 1831 in Gelehrten- und Realschulen verwandelt wurden — stehen in der Mitte zwischen den Real- und Bügerschulen und den vollständigen Gelehrtenschulen. In denselben wird neben den Realwissenschaften auch in alten und neuen Sprachen,

und in den übrigen zum gelehrten Unterricht gehörenden Gegenständen unterrichtet, ohne die Voraussetzung, daß die Schüler vollständig zur Universität vorbereitet werden sollen, daher sie auch zu dieser nicht dimittirt werden dürfen, sondern zuvor noch eine Gelehrtenschule besuchen müßen. Unterrichtsgegenstände, Disciplin und Direction sind wie in den Gelehrtenschulen.

Da sich in neuerer Zeit die Ansicht immer mehr und mehr geltend gemacht hat, daß der Unterricht in den classischen Sprachen bedeutend eingeschränkt, dagegen der in den neueren Sprachen (auch Englisch) und in den Wissenschaften in gleichem Maße erweitert werden müße, so wurden nach langen Ueberlegungen und Verhandlungen die vollständigen Gelehrten- und Realschulen — doch mit Ausnahme der in Christiania, Bergen und Trondhjem — mit einander vereinigt, und am 30. Dec. 1858 erschien der Normalplan des Kirchendepartements für diese Schulen, welcher im ganzen bis jetzt gegolten hat. Wir theilen denselben im Auszuge mit und liefern darauf eine Ueberſicht über die in der neuesten Zeit getroffenen Veränderungen.

Nach diesem Normalplan bestehen in den vereinigten Gelehrten- und Realschulen 3 Lehrstufen: A) die unterste für beide Abtheilungen gemeinschaftlich, nach Umständen 1—2 Classen mit 2jährigem Lehrcursus; B) die mittlere, 2, 3 oder 4 Classen mit 4jährigem Lehrcursus, worin beide Abtheilungen theils gemeinschaftlich, theils getrennt unterrichtet werden; C) die höchste nur in den vollständigen Lehranstalten, nicht aber wie die vorigen auch in den Mittelschulen vorhanden, 1—2 Classen mit 2jährigem Lehrcursus.

I. Die Unterrichtsfächer sind: A) Auf der unteren gemeinschaftlichen Lehrstufe: Religion, Norwegisch, Deutsch, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Rechnen, Schönschreiben und Zeichnen.

B) Auf der mittleren Lehrstufe: a) Studirende Abtheilung: Religion, Norwegisch, Deutsch, Geschichte, Geographie, Schönschreiben (dieses aber nur während des ersten Jahrs, falls es für nothwendig erachtet wird), Mathematik, Latein; sowie in den letzten 3 Jahren Französisch und in den 2 letzten Jahren Griechisch; auch sollen die Schüler im letzten Jahre Englisch anfangen können, obgleich der Unterricht in dieser Sprache auch erst in der höchsten Lehrstufe angefangen werden darf. b) Realabtheilung: die unter A) angeführten Fächer, sowie Mathematik und Englisch; in den 3 letzten Jahren Naturlehre. Ob und in welcher Ausdehnung der Unterricht für beide Abtheilungen gemeinschaftlich sein soll, wird für jede Schule nach dem Vorschlage des Rectors bestimmt.

C) Auf der höchsten Lehrstufe: die unter B a) angeführten Fächer mit Ausnahme des Schönschreibens und außerdem Hebräisch für diejenigen Schüler, welche es wünschen.

II. Das Maß des Unterrichtes in den verschiedenen Fächern und die Vertheilung des Stoffs auf die verschiedenen Lehrstufen ist folgendermaßen bestimmt.

1) Religion. Der Schüler soll nach vollendetem Schulcursus eine sichere Kenntnis der biblischen Geschichte und der christlichen Glaubens- und Sittenlehre nach dem evangelisch-lutherischen Glaubensbekenntnis besitzen, die merkwürdigsten Begebenheiten aus der Kirchengeschichte wissen und eines der Evangelien in der Ursprache gelesen haben. A) Unterste Stufe: biblische Geschichte im ganzen (Jesu Leben ausführlicher) unter steter Benutzung der heiligen Schrift, und nach einem kurzgefaßten Lehrbuche (Katechismus). Eine Auswahl von Kirchenliedern. B) Mittlere Stufe: Glaubens- und Sittenlehre nach einem für den Confirmationsunterricht autorisirten Lehrbuche. Biblische Geschichte nach einem ausführlicheren Lehrbuche. Mit dem Unterricht verbunden wird Bibellesen, besonders der geschichtlichen Bücher. C) Höchste Stufe: Glaubens- und Sittenlehre in mehr systematischer Darstellung. Ein Evangelium in der Ursprache: Wiederholung der

biblischen Geschichte. Ein Abriß der Kirchengeschichte. Mit dem bibelhistorischen Unterrichte wird das Nothwendigste von der biblischen Geographie verbunden.

2) Norwegisch. Der Schüler soll nach vollendetem Schulcursus mit Ordnung und Deutlichkeit in einer sprachrichtigen und ohne orthographische Fehler ein ihm aufgegebenes Thema schriftlich behandeln können, zu dessen Beantwortung er den Stoff aus dem Kreise der Kenntnisse und Vorstellungen entnehmen kann, in welchen ihn, wie man annehmen darf, theils der vorgeschriebene Unterricht und theils das Leben eingeführt hat, auch soll er sich durch das Lesen einer Auswahl der Schriften der wichtigsten Schriftsteller eine Kenntnis der dänischen und norwegischen schönen Literatur, verbunden mit einer kurzen Uebersicht über die Geschichte derselben, erworben haben. A) Unterste Stufe: a) Uebung im Lesen mit Berücksichtigung einer reinen Aussprache, richtiger Betonung und Verständnis des Gelesenen, Hersagen auswendig gelernter, zuvor erklärter leichter Gedichte und Wiedergeben gelesener oder vorgetragener erzählender Stücke. b) Entwicklung der allgemeinen grammatikalischen Grundbegriffe und das Wesentlichste der Formen- und Satzlehre der Muttersprache theils durch Analyse passender Lesestücke theils mit Benutzung einer kurzen Grammatik und unter steter Vergleichung mit der deutschen Grammatik. c) Schriftliche Uebungen, bei denen stufenweise die Hauptregeln der Rechtschreibung mitgetheilt und eingeübt werden. B) Mittlere Stufe: a) Fortgesetzte Uebung im Lesen mit gesteigerten Forderungen; dazu werden theils Lesebücher, theils ausgewählte Stücke aus den Werken passender Schriftsteller benutzt, dabei literaturgeschichtliche Aufklärungen, sowie das Wichtigste über die nordische Mythologie, über die figürlichen Ausdrücke und den Versbau mitgetheilt. Fortgesetzte Uebungen im Declamiren; in den beiden letzten Jahren freier mündlicher Vortrag des Gelesenen oder von dem Lehrer Vorgetragenen, Entwicklung eines selbstgewählten oder aufgegebenen Themas. b) Erweiterung und Abschluß der Grammatik mit dazu gehörenden Uebungen. c) Die schriftlichen Arbeiten schreiten nach und nach vor von der Wiedergabe vorgetragener Stücke zu selbständigen Ausarbeitungen von theils erzählender und beschreibender Art, theils solcher, zu denen der Stoff aus dem Vorstellungskreise entnommen ist, in welchen die Schüler durch den Unterricht eingeführt sein können. C) Höchste Stufe: a) Fortgesetzte Uebungen in B. a); dabei Erklärungen über die verschiedenen Stilarten und die Charaktere der Dichter, Uebersicht über die Literaturgeschichte. b) Fortgesetzte Uebungen in B. c), wozu auch leichte raisonnirende Aufsätze kommen; in den 3 letzten Jahren auch Uebungen im Schwedischen.

3) Latein. Der Schüler soll nach vollendetem Schulcursus früher nicht gelesene prosaische Stücke übersetzen können, die weder von seiten der Sprache noch des Inhalts besondere Schwierigkeiten darbieten, und statarisch folgende Auswahl aus der römischen Literatur durchgemacht haben: 1) Prosaiker a) 3 Bücher von Cäsars bellum Gallicum oder civile oder 16 Feldherrn des Cornelius Nepos oder ein entsprechendes Quantum aus einer Chrestomathie; b) Sallust's bellum Catilinarium et Jugurthinum oder eines von diesen und ein dem andern entsprechendes Quantum aus Cäsar; c) 2 Bücher aus Livius; d) eine Auswahl aus Cicero's Reden, wenigstens 80 Capitel; e) Cicero's Cato major und Laelius oder ein entsprechendes Quantum seiner Bücher de officiis oder seiner Quaestiones Tusculanae; f) eine Auswahl aus Cicero's Briefen an Umfang entsprechend dem 12. Buche seiner epistolae ad diversos; g) eine Auswahl aus einem oder mehreren folgender späteren Schriftsteller: Tacitus, Plinius d. J. Quinctilian, Seneca, entsprechend an Umfang einem vollständigen Buche des Tacitus. 2) Dichter: h) Phaedri fabulae außer Prologen und Epilogen; i) Ovid's Metamorphosen, eine Auswahl von wenigstens 1000 Versen; k) eine Komödie des Terenz, (oder anstatt i und k) eine Auswahl aus Ovid's Metamorphosen von 1800 Versen); l) 2 Bücher von Virgil's Aeneide; m) eine Auswahl aus Horaz' Oden, wenigstens 900 Verse und wenigstens 500 Verse aus seinen übrigen Gedichten. — Außerdem soll der Schüler sichere und gründliche grammatikalische Kenntnisse in Betreff des regelmäßigen prosaischen Sprach-

gebrauchs besitzen, sowie Bekanntschaft mit den Abweichungen, die in der erwähnten Auswahl vorkommen; ferner Kenntnis des Hexameters, der sapphischen, alcäischen und asklepiadeischen Strophe, das Wesentlichste der römischen Antiquitäten, namentlich der Theile, welche die Staatsverfassung und die Staatsbehörden betreffen, sowie der Literaturgeschichte, soweit sie die gelesenen Schriftsteller betrifft.

A) Mittlere Stufe. a) Erstes Jahr. Das Wesentlichste der Sprachlehre innerhalb der Grenzen des regelmäßigen Sprachgebrauchs wird durchgemacht und tüchtig eingeübt durch Analyse lateinischer Lehrstücke und mündliche und schriftliche Uebersetzung von geeigneten norwegischen Beispielen; von der Syntax werden nur gelegentlich die wichtigsten Grundregeln mitgenommen, namentlich über die Verbindung der Wörter im einfachen Satze, soweit diese bei dem Lesen des Lehrbuchs vorkommen. Uebungen im Zurückübersetzen nach diesem. b) Zweites Jahr. Fortsetzung und Erweiterung der Etymologie; von der Syntax im Zusammenhang die wichtigsten Regeln aus der Casuslehre; Einübung der grammatikalischen Regeln durch mündliche und schriftliche Uebersetzungen aus dem Norwegischen ins Lateinische; von Schriftstellern werden Cäsar oder Cornel und Phädrus gelesen. c) Drittes und viertes Jahr: statarisches Lesen von Sallust, Cicero's Reden, Cato major und Laelius, de officiis oder Quaestiones Tusculanae (Cicero's philosophische Schriften nur im letzten Jahre); cursorisches Lesen von Cäsar, Cornel, Justin und Sallust. Das Lernen der Syntax wird fortgesetzt (Tempora, Modi, und Satzverbindung), außerdem das Wichtigste von der Wortbildungslehre und von der Metrik die Lehre von dem Hexameter. Zu den Uebungen in der Schule im Uebersetzen aus dem Norwegischen ins Lateinische kommt ein wöchentliches Exercitium, berechnet auf die Befestigung des durch das Lesen eingesammelten Wortvorrathes und auf die Einübung der wichtigsten syntaktischen Regeln. Von den Antiquitäten wird gelegentlich mitgetheilt, was zum Verständnis der gelesenen Schriftsteller nothwendig ist.

B) Höchste Stufe, 5. und 6. Jahr: statarisches Lesen von Livius, Cicero, einer Auswahl aus den Autoren des silbernen Alters, Virgil und Horaz; cursorisches Lesen von Cicero's Reden und Briefen, Livius, Werken späterer Schriftsteller. Das Lesen der Grammatik wird fortgesetzt und abgeschlossen und dabei die ganze Grammatik wiederholt; von der Metrik werden die am häufigsten vorkommenden horatianischen Metra durchgemacht; die oben erwähnten Partien der römischen Antiquitäten werden nach einem kurzen Lehrbuche eingeübt; von der Literaturgeschichte wird theils auf dieser, theils auf der vorhergehenden Stufe mitgetheilt, was die gelesenen Autoren betrifft; die schriftlichen Arbeiten werden auf Extemporalia eingeschränkt, doch so, daß auch häusliche Exercitien aufgegeben werden können; schriftliche Uebersetzungen aus dem Lateinischen ins Norwegische werden theils in der Schule theils zu Hause ausgearbeitet (von letzteren Uebungen eine Arbeit in jeder zweiten Woche).

4) Griechisch. Der Schüler soll nach vollendetem Schulcursus statarisch folgende Auswahl aus der griechischen Literatur durchgemacht haben: 1) Prosaiker: 1 Buch von Xenophon's Anabasis oder Cyropädie oder ein diesem entsprechendes Quantum aus einer Chrestomathie (wird das 6. Buch der Anabasis gewählt, so muß von einem andern so viel hinzukommen, daß es an Umfang den andern Büchern entspricht); b) 1 Buch von Herodot oder von den längeren Büchern wenigstens 130 Capitel; c) 1 Buch oder eine demselben entsprechende Auswahl aus Xenophon's Memorabilia Socratis, oder Platon's Apologia Socratis; d) eine der größeren philosophischen Reden des Demosthenes oder ein entsprechendes Quantum von andern attischen Rednern, oder von Xenophon oder Plutarch, Herodian oder Lukian. 2) Dichter: 6 Bücher von Homer oder 4 Bücher von Homer und ein 2 Büchern entsprechendes Quantum aus einer Anthologie oder 3 Bücher von Homer und 1 Tragödie. Außerdem soll der Schüler besitzen: gründliche Kenntnis des Wesentlichen in der Grammatik, Kenntnis des heroischen Versmaßes, und sofern er eine Tragödie gelesen hat, des jambischen Trimeters, des Wichtigsten der attischen Antiquitäten und der des heroischen Zeitalters, namentlich derjenigen Theile, welche zur Erklärung

der gelesenen Auswahl erforderlich sind, der Literaturgeschichte, soweit sie die gelesenen Autoren betrifft, und des Wichtigsten aus der griechischen (und römischen) Mythologie. A) Zweite Lateinclasse. Erstes Jahr: von der Beugungslehre die regelmäßigen Formen nach dem attischen Dialekt; von der Lautlehre das zum Verständnisse der Lautübergänge der Beugungsformen Nothwendige; dabei Einübung der Formen nach einer darauf berechneten Beispielsammlung oder einem Lesebuche; am Ende des Schuljahrs einige Blätter aus einer leichten Chrestomathie oder Xenophon's Anabasis oder Cyropädie; Uebungen im Zurückübersetzen. Zweites Jahr: Fortsetzung im Lesen der Chrestomathie oder Xenophon's erwähnter Schriften; am Ende des Schuljahrs Herodot oder Homer; Wiederholung der Formenlehre; Lernen der beim Lesen vorkommenden unregelmäßigen Verba; beim Lesen des Herodot oder Homer das Nothwendigste von dem jonischen und epischen Dialekt; von der Syntax: Einlernen der wichtigsten Regeln, sowie das Verständnis vorkommender Stellen in den gelesenen Autoren es erfordert. B) Höchste Stufe. Drittes und viertes Jahr. Zum Lesen werden die oben angeführten Autoren verwendet, die nicht bereits auf der vorhergehenden Stufe gelesen sind; die Kenntnis der Formenlehre wird befestigt und dabei werden von der Wortbildung die am häufigsten vorkommenden, am stärksten ausgeprägten und hinsichtlich der Bedeutungen constantesten Bildungsformen mitgenommen; die Kenntnis der Syntax wird unter dem Lesen der Autoren nach und nach erweitert, und diejenigen Theile derselben, worin die syntaktischen Eigenthümlichkeiten besondes hervortreten, namentlich diejenigen, welche von dem Gebrauch des Artikels und des Relativum, von der besonderen Bedeutung und Anwendung der Genera, Modi, Tempora der Verba und von dem Gebrauche der Verneinungsformen handeln, werden im Zusammenhang gelernt; die erforderliche Kenntnis in den griechischen Antiquitäten wird theils stückweise beim Lesen, theils in den wichtigsten Puncten nach einem kurzen Lehrbuche beigebracht; von der Literaturgeschichte wird theils auf dieser und theils auf der vorhergehenden Stufe dasjenige mitgetheilt, was die gelesenen Autoren betrifft.

5. Deutsch. Der Schüler soll nach vollendetem Schulcursus eine sichere Kenntnis des Wesentlichsten aus der Grammatik und Fertigkeit im Uebersetzen vorher nicht gelesener Stücke, die keine bedeutenden Schwierigkeiten darbieten, besitzen. A. Unterste Stufe: a. Uebungen im Lesen und Uebersetzen eines leichten Lesebuchs und in grammatischer Analyse; b) Grammatik: das Wesentlichste von der Etymologie, doch nur was den regelmäßigen Sprachgebrauch betrifft; von der Syntax nur die wichtigsten Regeln, die beim Lesen in Anwendung kommen; dabei stete Vergleichung der deutschen Sprache mit der norwegischen; c. Abschreiben nach einem Buche und nach Dictaten, mündliche und schriftliche Uebersetzungen aus dem Norwegischen zur Einübung der Grammatik und Rückübersetzen zuvor durchgemachter Sätze und Lesestücke. B. Mittlere Stufe: a. Uebung im Uebersetzen aus einer Chrestomathie oder in den 2 letzten Jahren einer Auswahl aus den dazu geeigneten Schriftstellern; b. erweiterte Einübung der Grammatik, so daß das Wesentlichste davon auf dieser Stufe durchgemacht ist; c. fortgesetzte mündliche und schriftliche Uebungen im Uebersetzen aus dem Norwegischen ins Deutsche. C. Höchste Stufe: Fortgesetztes Lesen in einer Chrestomathie oder Werken passender Schriftsteller, theils nach vorhergegangener Vorbereitung, theils ohne eine solche; Uebungen, besonders mündliche, im Uebersetzen aus dem Norwegischen ins Deutsche.

6. Französisch: Der Schüler soll nach vollendetem Schulcursus eine sichere Kenntnis des Wesentlichsten der Etymologie und der wichtigsten syntaktischen Eigenthümlichkeiten besitzen, auch von leichten prosaischen Schriftstellern vorher nicht gelesene Stücke, die keine besonderen Schwierigkeiten darbieten, übersetzen können. Der Unterricht beginnt in der ersten Latein- und im 2. Jahre der Realclasse. A. Mittlere Stufe: Uebungen im Lesen und im Uebersetzen passender Lesestücke, verbunden mit Rückübersetzung; das Wesentlichste der Grammatik, besonders der Etymologie; in den 2 letzten Jahren auch

die wichtigsten syntaktischen Regeln; Beispiele, auf die Einübung der Grammatik berechnet, werden aus dem Norwegischen ins Französische übersetzt. B. Höchste Stufe: Fortgesetzte Uebungen im Uebersetzen aus einer Chrestomathie oder Auswahl aus Werken passender Schriftsteller, bisweilen ohne Vorbereitung; Erweiterung und Abschluß der Grammatik.

7. Englisch. Das Pensum ungefähr wie im Französischen. A. Mittlere Stufe: Einübung der Aussprache und des Wesentlichsten der Etymologie; dabei Benutzung eines angemessenen Lesebuchs. B. Höchste Stufe: Fortgesetzte Uebung im Lesen und Uebersetzen, Wiederholung der Etymologie und Einübung der wichtigsten syntaktischen Eigenthümlichkeiten.

8. Hebräisch: Der Schüler soll nach vollendetem Schulcursus das Wesentlichste der Etymologie der Sprache kennen und aus Gesenius' Lesebuch die Abschnitte aus den Büchern Mosis und der Richter, sowie David's Psalmen oder aus demselben die Abschnitte aus den Büchern Mosis und den Psalmen, sowie den Propheten Obadja und Jona oder anstatt dieser beiden einen der übrigen kleinen Propheten, oder auch 10 von Davids Psalmen und 30 Capitel aus der Genesis, dem Buche der Richter, den Büchern Samuelis oder der Könige durchgemacht haben.

9. Geschichte. Der Schüler soll nach vollendetem Schulcursus eine klare Uebersicht über die allgemeine Weltgeschichte und eine vollständigere Kenntnis der Geschichte der Griechen, der Römer und der drei nordischen Reiche, besonders des Vaterlandes, besitzen. A. Unterste Stufe: Die wichtigsten Begebenheiten aus der Weltgeschichte in fragmentarischer Darstellung, besonders angeknüpft an Schilderungen der merkwürdigsten geschichtlichen Persönlichkeiten. B. Mittlere Stufe: die merkwürdigeren Begebenheiten in der alten, mittleren und neueren Zeit im Zusammenhange; die Geschichte der 3 nordischen Reiche, besonders des Vaterlandes und für die studirenden Schüler die der Griechen und Römer mit größerer Ausführlichkeit. C. Höchste Stufe: Das ganze geschichtliche Pensum wird von neuem durchgemacht mit besonderer Rücksicht darauf, den Schülern eine klare synchronistische Uebersicht beizubringen und das Wesentlichste aus der Culturgeschichte hervorzuheben. Bei der Behandlung der verschiedenen Hauptabschnitte der Geschichte werden die zur Beleuchtung der Begebenheiten nöthigen geographischen Aufklärungen, namentlich mit Rücksicht auf die ältere Eintheilung der Länder gegeben. Bei der Wahl und der Behandlung des Stoffes wird darauf gesehen, daß die Schüler nicht mit einer allzu großen Masse von Einzelheiten, namentlich rücksichtlich der Geschichte der in die allgemeine Weltentwicklung weniger eingreifenden Nationen, überladen werden.

10. Geographie. Der Schüler soll nach vollendetem Schulcursus eine klare Uebersicht über die allgemeine Geographie mit ausführlicher Kenntnis der drei nordischen Reiche, besonders des Vaterlandes, besitzen. A. Unterste Stufe: das Leichteste aus der mathematischen und physischen Geographie und darauf ein kurzer Abriß der politischen Geographie. B. Mittlere Stufe: Vollständigere Behandlung der ganzen Geographie, doch mit Uebergehung unwesentlicherer Einzelheiten, namentlich in den außereuropäischen Ländern; ausführlichere Behandlung der drei nordischen Reiche, besonders des Vaterlandes. C. Höchste Stufe: Wiederholung des ganzen geographischen Pensums.

11. Naturgeschichte. Der Schüler soll nach vollendetem Schulcursus eine Uebersicht über das Thier- und Pflanzenreich mit vollständigerer Kenntnis der merkwürdigsten, besonders inländischen, Arten und Geschlechter, sowie eine Kenntnis der wichtigsten Mineralien besitzen. A. Unterste Stufe: Eine Auswahl von Thieren, besonders von Wirbelthieren und Insecten, sowie von Pflanzen, besonders der höheren Classen, wird durchgemacht mit vergleichender Betrachtung und Anschauung der Naturgegenstände selbst oder naturgetreuer Abbildungen derselben. B. Mittlere Stufe der Realabtheilung (für die studirenden Jünglinge hört nämlich der Unterricht in der Naturgeschichte mit dem Eintritt in diese Stufe auf): durch genauere Betrachtung einer größeren Auswahl von Thieren und Pflanzen der wichtigsten Arten und Geschlechter wird eine systemati-

firtere Uebersicht über die beiden Reiche gewonnen; auch werden die Schüler bekannt gemacht mit den wichtigsten, besonders einheimischen Mineralien.

12. Mathematik. Der Schüler soll nach vollendetem Schulcursus erreicht haben: a. Sicherheit in der Lehre von den fundamentalen Operationen (Addition, Subtraction, Multiplication, Division, Potenzrechnung und Wurzelausziehung) mit allen numerischen Werthen und mit allgemeinem Buchstabenausdruck, Fertigkeit in der Behandlung bestimmter Gleichungen des ersten und zweiten Grades und Kenntniß von der Theorie der Logarithmen und Uebung in der Anwendung derselben; b) Sicherheit in der ebenen Geometrie. A. Mittlere Stufe: In den beiden ersten Jahren wird durchgemacht: a. von der Arithmetik die 4 Rechnungsarten mit ganzen Zahlen und Brüchen, Kettenbrüche ausgenommen, die Proportionslehre und bestimmte Gleichungen des ersten Grades: b. von der Geometrie die Lehre von den Winkeln, Dreiecken und deren Congruenz, Parallellinien, Parallelogrammen und Kreisen, oder was in Holmboe's Lehrbuch § 1—85 enthalten ist. In den beiden folgenden Jahren wird durchgemacht: a. von der Arithmetik die Lehre von den Potenzen und Wurzeln mit Uebergehung der Sätze, welche irrationale Zahlen betreffen; ferner die Theorie und Anwendung der Logarithmen und bestimmte Gleichungen des 2. Grades; b. das Uebrige der ebenen Geometrie mit häufigen Uebungen in Polygonberechnung und in Lösung dahin gehörender Aufgaben. B. Höchste Stufe: Das vorher Durchgemachte wird wiederholt eingeübt und befestigt durch Anwendung in Aufgaben und Constructionen.

13. Naturlehre: Hierin wird nur in den beiden letzten Jahren des Realcursus Unterricht ertheilt. Nach Beendigung desselben soll der Schüler nach einer wesentlich populären Darstellung sich die Elemente des mechanischen Theils, der Lehre von der Elektricität, dem Magnetismus und der Wärme, womöglich durch Experimente veranschaulicht, angeeignet haben.

14. Rechnen. Der Schüler soll nach beendigtem Realcursus Fertigkeit in den 4 Species mit ganzen und gebrochenen Zahlen, in einfacher und zusammengesetzter Regulabetri, in Theilungs- und Gesellschafts-, Zinsen-, Rabattrechnung und im Ausziehen der Quadrat- und Cubikwurzeln besitzen. A. Unterste Stufe: Die 4 Species mit ganzen und gebrochenen Zahlen, einfache Regelbetri (auf dieser und auf der folgenden Stufe wird nicht allein auf Fertigkeit und Sicherheit in den Operationen, sondern auch auf Einsicht in die Gründe derselben gesehen). B. Mittlere Stufe (Realclassen). Repetition und Befestigung des Durchgemachten und die übrigen angeführten Rechnungsarten. (Für die zum Studiren bestimmten Schüler hört der Unterricht im praktischen Rechnen mit bestimmt dazu angesetzten Stunden nach der ersten Stufe auf, und es werden später nur bisweilen Uebungen darin angestellt).

15. Zeichnen. Der Schüler soll nach beendigtem Realcursus sowohl im Zeichnen aus freier Hand nach freistehenden Gegenständen als auch im geometrischen Zeichnen mit einfacheren Constructionen Festigkeit besitzen. A. Unterste Stufe: Zeichnen gerader und krummer Linien und aus diesen zusammengesetzter Figuren. Die Uebungen geschehen nach Vorlagen (Vorzeichnungen) theils aus freier Hand, theils mit Zirkel und Lineal und mit besonderer Rücksicht auf die Vorbereitung zum spätern Unterricht in der Geometrie. Ferner: Zeichnen nach Modellen einfacherer mathematischer Körper in verschiedenen Lagen. B. Mittlere Stufe (Realclassen). Die früheren Uebungen werden fortgesetzt und erweitert zu leichteren Constructionen nach angegebenen Maßen und Stellungen, sowie zur Abbildung etwas zusammengesetzterer Körper. Dabei können sowohl auf diesen wie auf der vorhergegangenen Stufe Uebungen in anderen Arten des Zeichnens aus freier Hand (Blumen, Thiere u. s. w.) nach Vorlagen angestellt werden. (Für die zum Studiren bestimmten Schüler hört der Unterricht im Zeichnen mit der untersten Stufe auf.)

16. Schönschreiben. Die Uebungen haben den Zweck, den Schülern eine reine, deutliche und feste Handschrift beizubringen. Nur ein Alphabet, am besten das lateinische, wird mit Fertigkeit eingeübt. In den andern wird so viel Uebung angestellt, als

nothwendig ist, um dasselbe mit Sicherheit lesen zu können. Die Uebungen werden für den Anfang wo möglich nach der Vorschrift des Lehrers oder nach einer gebruckten, bisweilen auch nach langsamen Dictaten angestellt. Der Unterricht hört für die zum Studiren bestimmten Schüler mit dem ersten und für die Realclassen mit dem zweiten Jahre der mittleren Stufe auf.

In den Mittel- und Realschulen ist das Pensum ungefähr gleich mit dem der unteren und mittleren Stufen der Gelehrten- und Realschulen.

Bei der Abfassung des jährlichen Vorschlags zum Lectionsplan soll darauf gesehen werden, daß jedes Fach verhältnismäßig so viele wöchentliche Stunden erhält, daß das vorgeschriebene Pensum erreicht werden kann, ohne die Kräfte und die Zeit der Schüler mehr in Anspruch zu nehmen, als nöthig ist. Ueberhaupt soll der Rector sorgfältig darüber wachen, daß die Schüler auf keiner Unterrichtsstufe weder im ganzen noch in einem besonderen Fache über Gebühr angestrengt werden und zu diesem Zwecke so viel wie möglich darauf sehen, daß die häuslichen Arbeiten, besonders die schriftlichen, welche in den verschiedenen Fächern von den Schülern gefordert werden, möglichst gleichmäßig das ganze Jahr hindurch auf alle Wochentage vertheilt werden. Sollte ein Lehrer meinen, er könnte im Laufe des Jahrs größere Pensa durchmachen, als hier aufgestellt sind, so darf das nicht geschehen ohne die Zustimmung des Rectors.

Die Vertheilung der Lehrgegenstände und der wöchentliche Stundenplan ist folgendermaßen angeordnet: (a bedeutetet die untere, b die obere Abtheilung der Classen).

	Unterste Stufe. Gemeinschaftlich.		Mittlere Stufe.		Höchste Stufe.
	(1. Classe.) (1 Jahr.)	(2. Classe.) (1 Jahr.)	Erste Latein- und erste Realclasse. (2 Jahre.)	Zweite Latein- und zweite Realclasse. (2 Jahre.)	Dritte Lateinclasse. (2 Jahre.)
Norwegisch . .	5	5	a 1 3 a 1	2 1	3
Deutsch . . .	5	5	a 1 3 a 1	2 1	1
Französisch . .	—	—	b 4	2 1 (oder 0)	2
Englisch . . .	—	—	a 4 b 2	(b) (2) 2 (oder 3)	(2)
Lateinisch . . .	—	—	a 9 b 8	9	9
Griechisch . . .	—	—	—	a 5 b 5	5
Religion . . .	3	3	2	2	2
Geschichte . . .	3	3	3	1 2 1	3
Geographie . .	3	3	2	1	1
Naturgeschichte	2	2	2	2	Hebräisch. (2)
Mathematik .	—	—	5	4	3
Naturlehre . .	—	—	—	3	—
Rechnen . . .	4	4	2	2	—
Schreiben . .	3	3	a 1 1	—	—
Zeichnen . . .	2	2	2	2	—
	30	30	30 31	30 (32) (29) 30	29 (31 oder 32)

Im Zusammenhang hiermit ist anzuführen, was über das Studentenexamen oder, wie es in Norwegen heißt, Examen artium, mit Aufhebung früherer Bestimmungen, in denen die Forderungen in den classischen Sprachen höher gestellt waren und auch eine lateinische Schriftprobe gefordert wurde, in dem jetzt geltenden Gesetz vom 8. Dec. 1858 vorgeschrieben ist. Nach diesem Gesetze wird, wie früher, das Examen artium, alljährlich zu Anfang des Monats August bei der Universität in Christiania abgelegt vor einer Examensdeputation, ernannt von dem akademischen Collegium und gewöhnlich bestehend aus denjenigen Universitätslehrern, welche die Sprachen und Wissenschaften vortragen, in denen die Candidaten geprüft werden sollen. Außerdem aber ernennt das Collegium noch einen „Vormann" (Formand), welcher die Verhandlungen der Deputation, über welche ein Protokoll geführt wird, zu leiten und darüber zu wachen hat, daß die für die Ablegung des Examens geltenden Vorschriften eingehalten werden.

Wer Schüler zu der Universität zu dimittiren beabsichtigt, soll dieses vor dem 1. Juni bei dem akademischen Collegium anmelden. Die Anmeldung, begleitet von den Tauf- und Vaccinationsattesten jedes Dimittenden, soll enthalten: Namen und Alter sowie die Zeit, in welcher jeder bei dem Dimissor Unterricht genossen hat; ferner eine genaue Nachricht über Anlagen, Fähigkeiten, Betragen, Fleiß und Fortschritte nebst Angabe der von jedem durchgemachten Pensa in den verschiedenen Sprachen und Wissenschaften, sowie der bei dem Unterricht in den sämmtlichen Fächern angewendeten Lehrbücher; auch muß hinzugefügt werden, ob eine besondere Eigenschaft oder ein Umstand vorhanden ist, worauf bei der Prüfung Rücksicht genommen werden sollte und Rücksicht genommen werden kann. Private Dimissoren müßen außerdem ausdrücklich angeben, ob der Dimittend früher eine öffentliche Schule besucht hat, und wenn das der Fall ist, welche und wie lange. Jeder Dimittend hat ein Zeugnis mitzubringen, auch die Hefte, in welche er während des letzten Jahrs seine schriftlichen Ausarbeitungen in der Muttersprache und im Lateinischen eingetragen hat, sowie dieselben dem Lehrer vorgelegt wurden und mit den Originalberichtigungen desselben. Diese Hefte müßen mit einem Faden oder schmalen Bande, dessen Enden versiegelt sind, durchzogen und autorisirt sein. Keiner wird auf die ihm zum Examen des vorigen Jahres ertheilte Dimission zum Examen zugelassen.

Das schriftliche Examen dauert drei Tage und umfaßt folgende Proben: a. Beantwortung zweier Aufgaben in der Muttersprache, zu deren Behandlung der Examinand den Stoff aus dem Kreise der Kenntnisse und Vorstellungen gewonnen haben kann, in welchen ihn der Voraussetzung nach theils der für die Schulen vorgeschriebene Unterricht und theils das Leben eingeführt hat. Bei der Beurtheilung dieser Proben wird nicht auf eine detaillirte Kenntnis in irgend einem besonderen Fache gesehen, sondern theils auf die Verstandsreife des Examinanden überhaupt, theils und besonders auf die Fertigkeit, seine Gedanken in der Muttersprache zu ordnen und auszudrücken; b. eine norwegische Uebersetzung eines lateinischen Stücks, von welchem man annehmen kann, daß es dem Examinanden unbekannt ist, in welchem jedoch keine ungewöhnlichen Ausdrücke oder andere bedeutende Schwierigkeiten vorkommen. — Die Aufgaben zu diesen schriftlichen Arbeiten werden von der Examensdeputation am Tage vor der schriftlichen Prüfung bestimmt und dürfen nicht irgend jemand früher mitgetheilt werden, als dem Examinanden. Bei der Ausarbeitung werden die Examinanden streng beaufsichtigt und es sind ihnen weder Wörterbücher noch irgend andere Hülfsmittel gestattet. Wer sich dagegen, wie überhaupt gegen eine Verhaltungsregel vergeht, dem wird der Zutritt zu dem ferneren Examen in dem gleichen Jahre nicht gestattet. Die Beantwortungen der Fragen werden in doppelter Abschrift abgegeben, die eine ohne und die andere mit Namen; doch braucht die letztere nur die erste und die letzte Zeile zu enthalten; der Uebersetzung ist der lateinische Text beizulegen. Die Abschriften ohne Namen werden nach Beendigung des schriftlichen Examens drei Mitgliedern der Deputation zur Beurtheilung übergeben, wobei zu beobachten ist, daß die beiden norwegischen Aufsätze von den gleichen Censoren be-

urtheilt werden sollen und daß für beide nur ein Specialzeugnis (hier Charakter genannt) ertheilt wird. Die Abschriften ohne Namen werden versiegelt an den Vormann der Deputation geschickt und erst nach Beendigung der Censur über das schriftliche Examen geöffnet. Der aus den besonderen Charakteren der Censoren berechnete Specialcharakter ist endgültig, sofern er nicht unter „ziemlich gut" ist, selbst in diesem Falle, wenn er einstimmig ertheilt wird; bei Verschiedenheit der Ansichten aber wird das Gutachten der ganzen Deputation eingeholt.

Das mündliche Examen beginnt unmittelbar nach Beendigung der Censur der schriftlichen Arbeiten. Die Examinanden werden dabei in folgenden Fächern geprüft: Lateinisch, Griechisch, Deutsch, Französisch, Religion, Geschichte, Geographie, Arithmetik und Geometrie, sowie auch im Hebräischen und Englischen, wenn es verlangt wird. Da die Forderungen übereinstimmen mit dem Maße der Kenntnisse, die bei den Gelehrtenschulen eingeholt werden sollen, so brauchen dieselben hier nicht noch einmal angeführt zu werden. Das mündliche Verhör geschieht in jedem Fache von einem Mitglied der Examensdeputation in Anwesenheit eines der Censoren, die von dem Kirchendepartement ernannt werden. Diese sind verpflichtet, bei der Prüfung und Beurtheilung sorgfältig Rücksicht zu nehmen auf den Umfang und den Grad der Kenntnisse und der Reife des Examinanden, welche gemäß den Bestimmungen für den Unterricht in den Gelehrtenschulen erreicht werden sollen, und auf die in jedem Examensfache benutzten und von dem Kirchendepartement approbirten Lehrbücher. Bei allem, was Gedächtnissache ist, wird mehr auf eine vollständige, sichere und klare Uebersicht über das Ganze und eine Kenntnis des Wichtigeren gesehen, als auf eine große Detailkenntnis. Unsicherheit in weniger wichtigen Einzelheiten darf nicht wesentlich in Betracht kommen, wenn der Examinand sonst in dem Fache Reife und Sicherheit zeigt. — Nach Beendigung der Prüfung eines jeden Examinanden zeichnet sowohl der Examinator als auch der Censor seine Charaktere an, und hernach wird bei Verschiedenheit der Ansichten aus beiden die Durchschnittszahl mit Hinwegwerfung des Bruches als endgültiger Charakter in dem Fache angenommen.

Wer sich nicht bei der schriftlichen und in jedem Fache bei der mündlichen Prüfung einfindet, muß sich zur Erwerbung des akademischen Bürgerrechtes aufs neue dem ganzen Examen unterwerfen, sofern er nicht beweisen kann, daß er durch Krankheit oder einen anderen eben so triftigen Grund abgehalten worden ist, in welchem Falle ihm späterhin gestattet werden kann, den übrigen Theil des Examens abzulegen.

Für die beiden schriftlichen Proben (Norwegisch und Lateinisch), sowie für die 11 Gegenstände des mündlichen Examens (also im ganzen 13 Gegenstände) werden dem Examinanden Specialcharaktere ertheilt mit den Ausdrücken: Ausgezeichnet gut, Sehr gut, Gut, Ziemlich gut, Mittelmäßig und Schlecht, und bezeichnet mit den Zahlenwerthen von resp. 1, 2, 3, 4, 5 u. 6. Wer bei den schriftlichen Proben in der Muttersprache oder bei der im Lateinischen den Character Mittelmäßig oder Schlecht erhält, wird als unreif für die Universität erachtet und erhält privatim die Nachricht, daß er für diesmal nicht zum mündlichen Examen zugelassen werden kann. Wer im mündlichen Examen in irgend einem Gegenstand — Hebräisch und Englisch ausgenommen — den Charakter Schlecht erhält, kann das akademische Bürgerrecht nicht erhalten, ehe er sich dafür einen besseren Charakter erworben hat in einer erneuerten Prüfung, die unmittelbar vor dem nächsten Examen artium angestellt wird. Aus den jedem Examinirten für die sämmtlichen (13 oder 11) ertheilten Specialcharakteren wird dann der Hauptcharakter so ausgerechnet, daß die Durchschnittszahl der sämmtlichen Specialcharaktere von 1 bis 1,50 den Hauptcharakter Laudabilis prae ceteris, von 1,50 bis 2,50 Laudabilis, von 2,50 bis 3,25 Haud illaudabilis, von 3,25 bis 3,75 Non contemnendus giebt; ist die Durchschnittszahl über 3,75, oder hat der Examinirte (Englisch und Hebräisch ausgenommen), in drei Fächern „Schlecht" erhalten, so wird er für unreif erklärt. Niemand

erhält den Hauptcharacter Laudabilis prae ceteris, der in irgend einem Fache weniger als „Sehr gut" hat.

Hierauf werden die jedem Examinirten ertheilten Specialcharaktere nebst dem Hauptcharakter in ein Schema eingetragen, dieses von dem Vormanne der Examensdeputation und dem Secretär der Universität unterzeichnet und dem akademischen Collegium zugestellt, welches dasselbe dann drucken läßt. Zugleich erhält der Examinirte davon eine von denselben Personen unterzeichnete Abschrift. Nach beendigtem Examen und nach Abschluß der Verhandlungen der Deputation hat diese durch das akademische Collegium einen Bericht über den Ausgang des Examens an das Departement des Kirchen- und Unterrichtswesens einzusenden.

Kaum war auf die in Vorhergehendem beschriebene Weise das höhere Schulwesen geordnet, so fühlte man, daß die Anordnung nicht ganz zweckmäßig war. Dieses gilt besonders von dem Realunterricht, welcher in der Art und Weise, wie er an den Gelehrtenunterricht angeknüpft ist, nicht zu den gewünschten Resultaten geführt hat; aber auch der Gelehrtenunterricht kann nicht als befriedigend geordnet angesehen werden, indem es theils zweifelhaft ist, ob der classische Unterricht auf die richtige Schulstufe verlegt ist, theils Ansforderungen auf einen erweiterten Unterricht in andern Fächern, namentlich im Altnorwegischen (Isländischen), sowie auch der Wunsch, den Realisten Zutritt zur Universität zu gestatten, sich geltend gemacht haben. Auf den Vorschlag des Kirchendepartements, welches zuvor den Gesetzen gemäß das Gutachten der Universität und der Gelehrtenschulen eingefordert hatte, ein Gutachten, das, wie auch früher geschehen war, und immer geschehen wird, theils billigend, theils misbilligend ausgefallen war, beschloß darauf das Storthing am 30. Januar 1860, daß in den Gelehrtenschulen im Altnorwegischen Unterricht ertheilt und auch im Examen artium darin examinirt werden sollte, während dieses bisher erst bei dem zweiten, sog. Examen philosophicum, geschehen war. Gleichwohl wurde das Altnorwegische nicht zu einem obligatorischen Fache erhoben, sondern es sollte nur ein freies sein. Als aber darauf der König den Vorschlag am 16. Mai zurückschickte mit der Bemerkung, er könne ihn nicht sanctioniren, so mußte derselbe zwar einstweilen fallen; aber schon am 28. Febr. 1862 erließ das Kirchendepartement über diese Angelegenheit ein neues Circular an die Universität und an die Gelehrtenschulen mit der Aufforderung, Gutachten darüber einzusenden, und nachdem dies geschehen war, schlug das Departement am 24. Februar vor, zur näheren Erörterung der Frage und zur Ausarbeitung einer neuen Ordnung für die Gelehrten- und Realschulen, welche auch in den drei Gelehrtenschulen (in Christiania, Bergen und Trondhjem), mit denen jetzt noch keine Realschule verbunden ist, eingeführt werden sollte, unter der Leitung des Expeditionschefs am Kirchendepartement, O. H. Nissen, eine aus fünf sachkundigen Männer bestehende Commission einzusetzen, wozu hernach außer dem erwähnten Wortführer ernannt wurden: H. J. Hammer, Rector in Skien, C. A. Müller, Rector in Trondhjem, W. C. Steen, Rector in Tromsö und J. A. Bonnevie, Oberlehrer in Christiansand; auch schlug das Departement am 10. April vor, die für das Lateinische und Griechische bestehenden Forderungen noch etwas herabzusetzen, um für das Altnorwegische Raum zu gewinnen. Nachdem die vorgeschlagene Commission darauf constituirt war, so bestimmte und begrenzte sie in ihrem Bedenken vom 7. und 29. August 1865 die weitere Herabsetzung der Forderungen in den alten classischen Sprachen näher und veröffentlichte am 23. November desselben Jahres einen vorläufigen vollständigen Entwurf zu einer gänzlichen Umbildung der sämmtlichen Gelehrten- und Realschulen in Norwegen, über welchen sie die Gutachten der fünf Facultäten an der Universität Christiania (die philosophische Facultät ist dort getheilt in die historisch-philosophische und in die mathematisch-naturwissenschaftliche) sowie der Lehrercollegien aller Gelehrten- und Realschulen einforderte. Nachdem diese eingekommen waren, trat die Commission im August 1866 wieder zusammen erhielt auf ihr Verlangen noch eine Verstärkung in drei Mitgliedern der Universität, den Professoren Monrad, Bjerknes und

R. T. Nissen, und arbeitete nun den vollständigen Vorschlag zur Umbildung der Gelehrten- und Realschulen aus, welcher 1867 veröffentlicht worden ist und aus 3 Bänden in Octav besteht. Davon enthält der erste Band (502 S.) die eigentlichen hieher gehörenden Vorschläge mit den Begründungen; der zweite (480 S. u. Beilagen 208 S.) eine Uebersicht über das Unterrichtswesen in einigen fremden Ländern, nämlich Großbritannien, Frankreich, Belgien, Canton Zürich, Preußen, Oesterreich, Baden, Bayern, Rußland, Schweden und Dänemark. (Die Beilagen beziehen sich auf Großbritannien, Frankreich, Belgien und Preußen) und in dem dritten Band (136 S.) Gesetzentwürfe über das theoretische Examen und die praktischen Prüfungen für die Lehrer an den Gelehrtenschulen.

Aus dieser ungemein inhaltreichen Schrift Auszüge mitzutheilen, würde allzuweitläufig werden; auch dürfte dies kaum nothwendig sein, da der Geist, welcher die Commission beseelt hat, aus dem unten anzuführenden neuen Schulgesetze deutlich zu ersehen ist. Gleichwohl muß bemerkt werden, daß dieses größtentheils auf die gemachten Vorschläge gegründete Gesetz in der Beschränkung des classischen Unterrichts noch weiter geht, als die Vorschläge ursprünglich beabsichtigten.

Hierauf hat denn die norwegische Regierung auf den Antrag des Chefs in dem Departement des Kirchen- und Schulwesens dem Könige am 23. Juni 1868 Vorschläge zu Propositionen an das nächste Storthing vorgelegt, enthaltend vollständige Gesetzentwürfe für die gelehrten Schulen und für das damit zusammenhängende Examen artium und der König hat dieselben am 30. Juli desselben Jahres genehmigt und dem Storthing vorlegen lassen. Nachdem dieses dieselben mit einigen Abänderungen am 31. Mai 1869 angenommen hatte, haben sie durch die königliche Sanction am 17. Juni desselben Jahres Gesetzeskraft erhalten. Da durch diese Gesetze, welche mit wenigen theils von dem Kirchendepartement, theils vom Storthing gemachten Abänderungen die von der Commission entworfenen Vorschläge sind, den ganzen höheren allgemeinen Schulunterricht umbilden, so wollen wir hier einen Auszug daraus geben.

„Das Gesetz über öffentliche Schulen für die höhere allgemeine Bildung" (Almendannelse) enthält in 67 Paragraphen folgende Bestimmungen:

1) Zweck und Einrichtung §. 1—7. Die höheren Schulen sind: 1) Mittelschulen und 2) Gymnasien; letztere sind theils Latein-, theils Realgymnasien. Die Mittelschulen sind Vorschulen der Gymnasien und gewähren zugleich den Schülern, die aus denselben unmittelbar ins Leben hinaustreten, eine abgeschlossene allgemeine Bildung. Mit einer solchen kann eine praktische Realclasse verbunden werden, in welcher der Unterrichtsstoff der Mittelschule zur Ausbildung für praktische Lebensstellungen erweitert und bearbeitet wird. Die Gymnasien sollen durch einen abgeschlossenes Ganzes bildenden Unterrichtscursus die Vorbereitung zur Universität und zu höheren Specialschulen vollenden. Wenn an einem und demselben Orte eine Mittelschule und ein Gymnasium vorhanden sind, so stehen sie gewöhnlich unter derselben Direction und haben gemeinschaftliche Lehrer; ebenso können zwei Gymnasien vereinigt werden; wo aber zwei nicht vereinigte Gymnasien und nur eine Mittelschule sind, da bestimmt die Oberdirection, mit welchem von jenen diese vereinigt werden soll. Der Cursus in den Mittelschulen ist 6jährig; wo aber andere Schulen vorhanden sind, welche den unteren Classen der Mittelschule entsprechen, kann diese mit einem kürzeren Cursus eingerichtet werden, jedoch nicht unter 3 Jahren. Der Cursus in der praktischen Realschule ist gewöhnlich einjährig, kann aber bis zu einem zweijährigen erweitert werden; doch soll dann der Cursus des ersten Jahres, obgleich zu dem folgenden vorbereitend, ein abgeschlossenes Ganzes bilden. In den Gymnasien ist der Cursus dreijährig. Der ganze Cursus wird sowohl in den Mittelschulen als auch in den Gymnasien auf einjährige Classen vertheilt. Keine Classe soll mehr als zweijährig sein. Mit einer Mittelschule können eine oder mehrere vorbereitende Classen verbunden werden, doch ohne Ausgaben von Seiten des Staates.

2) Unterricht, Examina, Unterrichtszeit, §. 8—25. Der Lehrer soll mit steter Berücksichtigung der Fähigkeit und der erreichten Ausbildung der Schüler ihre

Selbstthätigkeit üben und sie an Genauigkeit, Klarheit und Bestimmtheit in der Auffassung, im Denken und im Ausdruck gewöhnen. In der Mittelschule soll in folgenden Fächern Unterricht ertheilt werden: Religion, Muttersprache, Geschichte, Geographie, Rechnen und Schreiben, Deutsch vom zweiten Halbjahre des ersten Schuljahrs an, Naturkunde und Zeichnen vom zweiten Schuljahr an, Geometrie vom dritten Schuljahr an, Lateinisch und Englisch vom vierten Schuljahr an, Französisch vom fünften Schuljahr an. Von den beiden Fächern, Lateinisch und Englisch, soll jeder Schüler nur in dem einen, welches er selbst wählt, unterrichtet werden; diejenigen, welche Lateinisch wählen, bilden eine Lateinlinie und diejenigen, welche Englisch wählen, eine Englischlinie. Die übrigen Fächer sind obligatorisch; doch werden Schüler auf ihr Gesuch befreit von dem Unterricht im Französischen und in einem Theil der Naturkunde, welche von dem König als wahlfrei bestimmt werden. Von den beiden Sprachen Lateinisch und Englisch kann nach königlicher Bestimmung die eine aus dem Fachkreise verschwinden, wo die Benutzung der einen Linie in allzu großem Misverhältnis mit den damit verbundenen Ausgaben steht. — In der praktischen Realclasse wird in folgenden Fächern unterrichtet: Muttersprache, lebende Sprachen, Geschichte, Geographie, Wohlstandslehre, mathematische Fächer, Naturwissenschaften, Zeichnen und Buchhaltung. Auf Antrag der betreffenden Communaldirection können auch andere Fächer in den Unterrichtscursus einer praktischen Realclasse gezogen werden. In dem für jede praktische Realclasse auszufertigenden besondern Plan sollen die sämmtlichen Fächer derselben in gewiße Gruppen mit lebenden Sprachen oder ohne solche geordnet werden. Jeder, der als ordentlicher Schüler aufgenommen wird, ist verpflichtet, wenigstens an dem Unterricht in den zu einer solchen Gruppe gehörenden Fächern Theil zu nehmen. Wenn und so lange das Interesse der Schule es gestattet, können auch andre zum Unterricht in einzelnen Fächern zugelassen werden. Die praktische Realclasse darf nicht in Sprachen und Wissenschaften den Unterricht mit einer Mittelschule oder einem Gymnasium gemeinschaftlich haben.

In den Gymnasien wird in folgenden Fächern unterrichtet: A. In den Latein-Gymnasien: Religion, Muttersprache, Lateinisch, Griechisch, Geschichte, Mathematik, Französisch, Altnorwegisch vom zweiten Halbjahr des ersten Schuljahrs an, Englisch vom zweiten Schuljahr an. Von den beiden Fächern, Französisch und Englisch, soll jeder Schüler wenigstens in einem, welches er selbst wählt, unterrichtet werden. Die übrigen Fächer sind obligatorisch. B. In den Real-Gymnasien: Religion, Muttersprache, Altnorwegisch, Deutsch, Französisch, Englisch, Geschichte, Geographie, Mathematik und Zeichnen. Deutsch fällt mit der Beendigung des zweiten Schuljahrs weg. Außerdem soll sowohl in den Mittelschulen als auch in den Gymnasien Unterricht im Gesang, sowie in Gymnastik und in militärischen Uebungen ertheilt werden. Auf den Antrag der Eltern oder Vorgesetzten kann der Rector einen Schüler befreien: 1) vom Unterricht in den einer Linie der Mittelschule besonders angehörenden Stunden an solchen Orten, wo nur die eine Linie vorhanden ist, wenn er in Uebereinstimmung mit dem Unterrichtsplan in den für die andere Linie bestimmten Fächern Privatunterricht erhält; 2) vom Unterricht in einzelnen der nicht wahlfreien Fächer, wenn es ihm wegen mangelnder Anlagen oder körperlicher Schwäche schwer wird, in allen mitzukommen; 3) vom Unterricht in einzelnen Fächern, wenn er darin eine dem folgenden Classenexamen entsprechende Prüfung bestanden hat, und 4) vom Unterricht in Gesang, Gymnastik und militärischen Uebungen, wenn besondere Umstände solches fordern.

Als Pensa des Unterrichtes werden in den verschiedenen Fächern festgesetzt:

A. Für Mittelschulen: 1) Religion: daß der Schüler eine sichere Kenntnis des wesentlichen Inhalts der biblischen Geschichte und der christlichen Glaubens- und Sittenlehre nach dem evangelisch-lutherischen Bekenntnis hat. 2) Muttersprache: daß er deutlich und mit Ausdruck liest, einige Bekanntschaft mit der schönen Literatur der Muttersprache besitzt und mit Ordnung und Deutlichkeit in sprachrichtiger Form und ohne orthographische Fehler eine leichtere Aufgabe behandeln kann. 3) Deutsch: daß



er sichere Kenntnis des Wesentlichsten der Grammatik besitzt, richtig und mit Fertigkeit zuvor nicht gelesene Stücke, die keine besonderen Schwierigkeiten enthalten, lesen und übersetzen, sowie mit Hülfe eines Wörterbuchs ein Exercitium ohne gröbere Fehler schreiben kann. 4) Latein: daß er die Formenlehre der Grammatik und die wichtigsten Hauptregeln der Syntax gut inne hat, mit Hülfe eines Wörterbuchs und einer Grammatik ein leichtes Exercitium ohne Fehler schreiben und eine passende Auswahl leichterer Stücke fertig übersetzen und erklären kann. 5) Englisch: daß er eine sichere Kenntnis des Wesentlichen der Grammatik besitzt, richtig und mit Fertigkeit ein zuvor nicht gelesenes Stück eines leichteren Schriftstellers lesen und übersetzen und mit Hülfe eines Wörterbuches ein Exercitium ohne gröbere Fehler schreiben kann. 6) Französisch: daß er eine sichere Kenntnis des Wesentlichen der Formenlehre besitzt und einigermaßen richtig lesen und mit Fertigkeit übersetzen kann, was von einem Lesebuch in der Schule durchgemacht ist. 7) Geschichte: daß er eine klare Uebersicht über die allgemeine Weltgeschichte und eine vollständigere Kenntnis der Geschichte des Nordens, besonders des Vaterlandes besitzt. 8) Geographie: daß er eine einigermaßen vollständige Uebersicht über die physische und politische Geographie und eine vollständigere Bekanntschaft mit den drei nordischen Ländern, besonders des Vaterlandes, besitzt. 9) Naturkunde: daß er eine Uebersicht über das Thier- und Pflanzenreich mit vollständigerer Kenntnis der merkwürdigsten, besonders einheimischen Arten und Geschlechter, sowie eine Bekanntschaft mit den wichtigsten Mineralien besitzt; ferner daß er die wichtigsten Naturphänomene und die Gesetze der darin wirkenden Kräfte kennt. 10) Mathematik. a) daß er Einsicht und Fertigkeit im praktischen Rechnen besitzt — den Gebrauch der Logarithmen inbegriffen — angewendet in Aufgaben aus dem täglichen Leben, sowie im Rechnen mit Buchstabengrößen und in der Auflösung von Gleichungen des ersten und zweiten Grades. b) daß er Fertigkeit besitzt, die allgemeinen und praktisch anwendbaren geometrischen Constructionen und Berechnungen auszuführen und über die Planimetrie nach einem kurzgefaßten Lehrbuche Rechenschaft zu geben. 11) Zeichnen: daß er Uebung besitzt, einfache Figuren nach Vorzeichnungen abzuzeichnen. Die Schüler der Englischlinie müßen außerdem die Fertigkeit besitzen, nach dem Maße und mit Cirkel und Lineal Körper von einfachen Formen abzuzeichnen. 12) Schreiben: daß er eine reine und deutliche Handschrift schreibt.

B. Für Gymnasien. a) Latein-Gymnasium. 1) Religion: daß der Schüler eine sichere Kenntnis des Wichtigsten aus der Kirchengeschichte besitzt und Rechenschaft geben kann von dem Inhalt und Ideengang in einem der Evangelien, welches in der Grundsprache gelesen wird. 2) Muttersprache. a) daß er eine einigermaßen umfassende Kenntnis ihrer schönen Literatur und eine damit verbundene kurze Uebersicht über die Geschichte der Literatur besitzt, und daß er auf eine mit Rücksicht auf Sprache und Anordnung befriedigende Weise Aufgaben, die seinem Alter und seiner Ausbildung angemessen sind, schriftlich behandeln kann. b) Altnorwegisch: daß er das Wichtigste der Formlehre kennt und übersetzen und erklären kann, was in der Schule von einem Lesebuche oder einer Saga durchgemacht ist. 3) Latein: daß er sowohl schriftlich als auch mündlich zuvor nicht gelesene prosaische Stücke, die weder von Seiten der Sprache noch des Inhalts besondere Schwierigkeiten darbieten, übersetzen kann, und daß er eine passende Auswahl aus der römischen Literatur statarisch durchgemacht hat und genügend übersetzen und erklären kann; außerdem muß er eine sichere und gründliche Kenntnis der Grammatik haben, die wichtigsten in den gelesenen Autoren vorkommenden Versmaße und das Wesentlichste aus den römischen Antiquitäten, der Literaturgeschichte und Mythologie kennen. 4) Griechisch: daß er eine passende Auswahl aus der griechischen Literatur statarisch durchgemacht hat und dieselbe befriedigend übersetzen und erklären kann. Auch muß er eine sichere Bekanntschaft mit dem Wesentlichsten der Grammatik, mit den wichtigsten in den gelesenen Autoren vorkommenden Versmaßen, sowie mit dem Wesentlichsten aus den Antiquitäten, der Mythologie und der Literaturgeschichte der

Griechen besitzen. 5) Französisch und Englisch: daß er zuvor nicht gelesene Stücke aus leichteren prosaischen Schriftstellern übersetzen und grammatisch erklären kann. 6) Geschichte: daß er eine vollständigere Bekanntschaft mit der alten Geschichte, sowie mit der Geschichte des Nordens und eines der größeren europäischen Culturvölker besitzt. 7) Mathematik: a) daß er gründliche und sichere Kenntnisse in der elementaren Arithmetik und Algebra besitzt, darunter begriffen die Lehre von den Logarithmen, die arithmetischen und geometrischen Reihen und Auflösung von Gleichungen des ersten und zweiten Grades; b) daß er Kenntnis in der ebenen Trigonometrie und in der Berechnung der Oberfläche und des Cubikinhaltes der wichtigsten stereometrischen Körper besitzt.

b) Real-Gymnasium. 1) Religion: daß der Schüler eine sichere Kenntnis des Wichtigsten aus der Kirchengeschichte besitzt und Rechenschaft geben kann von dem Inhalt und dem Ideengang in einem der Evangelien. 2) Muttersprache und Altnorwegisch: wie im Latein-Gymnasium. 3) Englisch: daß er Fertigkeit im Uebersetzen zuvor nicht gelesener Stücke, Bekanntschaft mit der Literaturgeschichte und sichere Kenntnis der Grammatik besitzt und daß er ohne Hülfsmittel ein Exercitium schreiben kann. 4) Französisch und 5) Geschichte: wie im Latein-Gymnasium. 6) Geographie: daß er Kenntnis des Wesentlichsten von der mathematischen und physischen Geographie besitzt und sich eine Uebersicht über die politischen und ökonomischen Verhältnisse des Nordens und der wichtigsten Länder angeeignet hat. 7) Naturwissenschaft: daß er sich eine Uebersicht über die Physik und eine nähere Bekanntschaft mit der Mechanik und der Wärmelehre angeeignet hat. Außerdem soll er eine Bekanntschaft mit dem Wesentlichsten der anorganischen Chemie und der Mineralogie, sowie mit den Grundzügen der Systematik und Physiologie des Thier- und Pflanzenreichs besitzen. 8) Mathematik: a) daß er gründliche und sichere Kenntnisse in der elementaren Arithmetik und Algebra, die Lehre von den Logarithmen und Gleichungen des zweiten Grades eingerechnet, sowie in der Lehre von den am allgemeinsten vorkommenden Reihen besitzt; b) daß er eine vollständigere Kenntnis in der Planimetrie, Bekanntschaft mit der ebenen Trigonometrie, der Stereometrie, den Elementen der analytischen Geometrie in Betreff der geraden Linie, des Kreises und der Kegelschnitte, sowie mit den Elementen der descriptiven Geometrie besitzt. 9) Zeichnen: daß er im Zeichnen aus freier Hand (auch Kartenzeichnen inbegriffen) Fertigkeit besitzt und nach Maß und mit Cirkel und Lineal einfache freistehende Körper in verschiedenen Projectionen abzeichnen kann.

In der ersten (d. i. untersten) Classe der Mittelschule soll der Unterricht, sofern nicht besondere Umstände Ausnahmen veranlassen, von einem und demselben Lehrer ertheilt werden. In jeder der beiden folgenden Classen soll wenigstens die Hälfte der Unterrichtsstunden in Sprachen und Wissenschaften ebenfalls einem Lehrer übertragen werden. Uebrigens sollen die Unterrichtsstunden in jeder Classe sowohl in den Mittelschulen als auch in den Gymnasien unter so wenige Lehrer vertheilt werden, als die Umstände rathsam machen. In jedem Schuljahre soll eine Woche in Zusammenhang oder in zwei oder drei Termine vertheilt zu Gymnastik und militärischen Uebungen angewendet werden. Die wöchentlichen Unterrichtsstunden sollen in keiner Classe über 30 betragen; doch sind in dieser Zahl nicht die Stunden begriffen, welche zum Unterricht im Englischen (sofern diese Sprache als freiwilliges Fach erlernt wird), in Gesang, Gymnastik und militärischen Uebungen verwendet werden. Die näheren Bestimmungen über den Unterricht ertheilt die Oberdirection in einem allgemeinen Unterrichtsplan; die über den Unterricht in der praktischen Realclasse werden in dem für jede derselben ausgefertigten besondern Plan ertheilt. Der Unterricht des Schuljahrs wird in jeder Classe mit einem öffentlichen Jahresexamen abgeschlossen, dieses Examen ist für die höchste Classe der Mittelschule zugleich das Abgangsexamen, in welchem die Examinanden schriftlich und mündlich über die Kenntnisse und Fertigkeiten, welche das Maß des Unterrichtes in der Mittelschule sind, Rechenschaft zu geben haben. Auch haben sie Gelegenheit in den wahlfreien Fächern examinirt zu werden. Die näheren Bestimmungen über

dieses Examen und die Bedingungen, zu demselben Zutritt zu erhalten, werden vom König gegeben, sofern sie nicht gesetzlich angeordnet sind. Dasselbe gilt für das Abgangsexamen aus der praktischen Realclasse. Auch können communale und Privatschulen vom König das Recht bekommen, Abgangsexamina mit gleicher Wirkung wie öffentliche Mittelschulen zu halten, wenn ihre Thätigkeit befriedigend befunden wird. Ob die Schüler, welche nach beendigtem Gymnasialcursus zum Examen artium angemeldet sind, sich dem letzten Jahresexamen unterwerfen sollen, wird von der Oberdirection bestimmt. — Das Schuljahr begimt mit dem 1. Juli. Ferien sind: 1) im Sommer ein Monat nach Beendigung des öffentlichen Examens, 2) zu Weihnachten vom 22. December bis zum 8. Januar, 3) zu Ostern vom Mittwoch vor bis zum Dienstag nach Ostern; 4) zu Pfingsten vom Pfingstabend bis zum darauf folgenden Dienstag (bei 2—4 sind immer die beiden erwähnten Tage zu Anfang und Ende eingerechnet); 5) folgende einzelne Tage: die Nachmittage vor dem Bettage und dem Himmelfahrtstage, der Fastnacht-Montag, der St. Hanstag, der 17. Mai (an welchen 1814 die jetzige Constitution des Landes zu Eidsvold unterzeichnet wurde (S. 790), der Geburtstag des Königs, ein Markttag an den Orten, wo Markt gehalten wird, und 2 Tage vor dem Examen. Außerdem kann der Rector in jedem Monat einen Feiertag gestatten, auch in besonderen Fällen den Unterricht ausfallen lassen.

3) Disciplin, §. 26—29, wird hier übergangen.

4) Aufnahme, Versetzung und Abgang der Schüler, §. 30—38. In der Regel werden neue Schüler nur zu Anfang des Schuljahres aufgenommen; doch kann der Rector Ausnahmen machen. Schüler, die in eine Mittelschule eintreten, sollen nicht unter 9 und nicht über 16 Jahre und die in eine praktische Realclasse oder in ein Gymnasium eintreten, nicht unter 14 und nicht über 19 Jahre alt sein, überhaupt sollen sie im Alter nicht in allzugroßem Misverhältnis zu dem Normalalter in der Classe stehen, in welche sie nach ihren Kenntnissen eintreten können, doch kann der Rector Ausnahmen machen; die Recipienden sollen geimpft sein oder die natürlichen Kinderblattern gehabt haben und mit keinen ansteckenden Krankheiten behaftet, sowie von Sitten unverdorben sein. Zur Aufnahme in die erste (unterste) Classe wird gefordert: daß der Schüler geläufig lesen, zusammenhängend schreiben und aus einem Buche abschreiben, Addition, Subtraction und Multiplication in unbenannten ganzen Zahlen rechnen und einige der wichtigsten biblischen und vaterländischen Erzählungen wiedergeben kann, sowie auch einige Bekanntschaft mit den Karten von Palästina und Norwegen besitzt. Zur Aufnahme in eine höhere Classe wird das für dieselbe bestimmte Pensum gefordert; zur Aufnahme in die praktische Realclasse und in ein Gymnasium das Abgangsexamen bei einer Mittelclasse oder ein ähnliches. Die Versetzung in eine höhere Classe wird durch die Reife des Schülers bedingt und geschieht in der Regel nur nach Beendigung des öffentlichen Examens. Kein Schüler soll in der Regel in der Schule bleiben, wenn er 2 Jahre in einer einjährigen oder 3 Jahre in einer zweijährigen Classe gesessen hat und zur Versetzung noch nicht reif befunden wird; doch kann der Rector Ausnahmen gestatten. Wenn ein Schüler abgeht, ehe er den ganzen Cursus durchgemacht hat, so soll ihm doch auf Verlangen ein Zeugnis über seine Kenntnisse, seinen Fleiß und sein Betragen ausgefertigt werden.

Die übrigen Abschnitte, nämlich: 5) über Lehrer, Direction, Beaufsichtigung und Oekonomie, §. 39—52; 6) über Einschreibungs- und Schulgeld sowie Examensgebühren, §. 53—56; 7) über Schulbeneficien, §. 57—64 und 8) Verschiedenes §. 63—67, übergehen wir, da es nichts für Norwegen eigenthümliches enthält, wollen jedoch anführen, daß hier nicht, wie oben erwähnt wird, ein bestimmter Betrag für die Inscription und für Schulgeld festgesetzt ist, obgleich beides erlegt werden soll.

Es mag hier noch aus dem Werke der Commission angeführt werden, daß die Kosten für den höheren öffentlichen Unterricht in Norwegen i. J. 1867 für jedes Individuum im Lande 7½ Schillinge betragen, während man dieselben in Dänemark zu

$9^1/_2$, in Schweden und Preußen aber zu 11 Schillingen norwegisch (à $4^1/_2$ Pfennige preußisch) berechnen muß. Faßt man dagegen die Zahl der Schüler ins Auge, welche die höheren Schulen besuchen, so kommt in Norwegen erst auf 950 Bewohner ein solcher Schüler, in Schweden dagegen auf 350 und in Preußen auf 279 Bewohner, und berechnet man ferner, was jeder Schüler in den höheren öffentlichen Schulen dem Staate jährlich kostet, so beträgt dieses in Norwegen 54, in Schweden 32 und in Preußen $26^5/_8$ Spd., also in Norwegen doppelt so viel wie in Preußen; in Dänemark stiegen jedoch i. J. 1856 diese Kosten auf 82 Spd.

Bei jeder höheren Lehranstalt ist eine Bibliothek; aber die meisten derselben sind unbedeutend und zählen nur einige tausend Bände; eine Ausnahme macht jedoch die der Kathedralschule in Christiania, welche gegen 30,000 Bände besitzt. Außerdem sind in der neuesten Zeit nicht allein in den Städten, sondern auch auf dem Lande Kirchspielsbibliotheken angelegt, in denen jedoch nur Lectüre für das Volk zu suchen ist.

Mit dem hier im Auszuge mitgetheilten Gesetze über den Unterricht in den höheren Unterrichtsanstalten hängt unzertrennbar zusammen das an demselben Tage (31. Mai 1869) von dem Storthing angenommene und vom König (17. Juli) sanctionirte Gesetz über das Examen artium oder Studentenexamen, dessen Bestimmungen in 12 Paragraphen folgende sind:

„Das Examen wird alljährlich in Christiania für diejenigen angestellt, welche als akademische Bürger aufgenommen zu werden wünschen. Dasselbe ist entweder classisch oder real. Die Examinanden haben über die Kenntnisse Rechenschaft abzulegen, welche die Schüler der Gymnasien nach vollendetem Cursus besitzen sollen. Die bisher angeordnete Dimission zu dem Examen fällt weg. Das Examen ist theils schriftlich, theils mündlich. Die schriftlichen Aufgaben sind: a) bei dem classischen Examen artium: zwei Aufsätze in der Muttersprache, eine Uebersetzung aus dem Lateinischen und eine mathematische Aufgabe; b) bei dem Realartium: zwei Aufsätze in der Muttersprache, ein englisches Exercitium, eine mathematische und eine physikalische Aufgabe. — Die Examensgegenstände bei dem mündlichen Theile des Examens sind: a) bei dem classischen Examen artium: Religion, Altnorwegisch, Lateinisch, Griechisch, Französisch oder Englisch, Geschichte und Mathematik. Auch können die Examinanden fordern, sowohl im Französischen als auch im Englischen examinirt zu werden. Die ihnen in diesen beiden Fächern ertheilten Charaktere (Zeugnisse) erhalten Einfluß auf das Zeugnis, welches den Examinanden ausgefertigt wird; — b) bei dem Realartium: Religion, Altnorwegisch, Englisch, Französisch, Geschichte, Geographie, Naturwissenschaften und Mathematik. Die Oberdirection des höheren Unterrichtswesens kann außerdem den Examinanden Gelegenheit zur Prüfung auch in andern Fächern oder Theilen von Fächern mit oder ohne Einfluß auf ihr Maturitätszeugnis gestatten. Die Verpflichtung, sich der Prüfung in der Religion zu unterziehen, gilt nur für diejenigen, welche der Staatskirche angehören. Sowohl zu den schriftlichen als auch zu den mündlichen Prüfungen werden Censoren berufen. Diese werden nach dem Vorschlage der Universität von der Oberdirection ernannt. Ob und wie Privatisten, welche sich zu dem Examen artium einfinden, beweisen sollen, daß sie die zum Abgangsexamen bei den Mittelschulen erforderlichen Kenntnisse haben, sowie auch welche Zeugnisse sie vorlegen sollen, wird vom König bestimmt. In der Regel soll keiner zu dem Examen artium zugelassen werden, der nicht 17 Jahre alt ist; doch kann die Oberdirection Ausnahmen davon gestatten. Studirende, welche das Realartium gemacht haben, brauchen, wenn sie hernach das classische Examen machen wollen, sich nur der mündlichen Prüfung im Lateinischen und Griechischen, sowie in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern zu unterwerfen. Die Schüler der Gymnasien mit Ausnahme derjenigen, die in den letzten Jahren Freiplätze gehabt haben, sollen eine Abgabe von je 12 Spd. erlegen, ehe sie zu dem Examen artium zugelassen werden. Diese Abgaben kommen an einen Fonds, aus welchem die mit dem Examen verbundenen Un-

kosten gedeckt werden; wenn aber ein solcher, der das Realartium bestanden hat, das classische Examen artium macht, so hat er keine Abgabe zu erlegen. Die Bestimmungen über die Bezeichnung der Charaktere, ferner darüber, welche Charaktere zu dem Bestehen sowohl in dem schriftlichen, als auch in dem mündlichen Theile des Examens erforderlich sind, über die Abfassung des Zeugnisses der Reife und über die übrigen Bestimmungen in Betreff des Examen artium, werden vom König ertheilt. — In diesen Puncten gelten also noch die oben S. 822 angeführten Vorschriften des älteren Gesetzes, welches übrigens durch dieses neue aufgehoben ist.*)

IV. Die Universität Christiania.

Da die Universitäten von dem Plan dieser Darstellung ausgeschlossen sind, so genügt es hier anzuführen, daß am Ende des Jahres 1867 bei der Universität, bei welcher sich eine bedeutende Bibliothek und große wissenschaftliche Sammlungen, ein botanischer Garten, ein astronomisches und ein magnetisches Observatorium u. a. m. befinden, in 5 Facultäten (S. 823), 36 ordentliche und 6 außerordentliche Professoren thätig waren, daß dieselbe von 850 Studenten besucht wurde, und daß die Ausgaben für das erwähnte Jahr 83,104 Spd. betrugen, wozu der Staat 70,900 Spd. hergab.

V. Andere Unterrichtsanstalten.

Asyle gab es i. J. 1867 in den norwegischen Kaufstädten 27 mit 2876 Kindern, Sonntagsschulen 20 mit 1520 Zöglingen. Die Ausgaben für diese Anstalten betrugen in dem erwähnten Jahre 16,398 Spd., welche theils von den betreffenden Communen, theils durch Privatbeiträge, theils auf andere Weise herbeigeschafft wurden.

Außer den bisher angeführten Schulen giebt es sowohl in den Städten als auch auf dem Lande mehrere Unterrichtsanstalten, Special- und Fachschulen, welche theils vom Staat, theils von den Communen, theils auf andere Weise unterhalten werden. Dahin gehören: Volkshochschulen, landwirthschaftliche Schulen, Navigationsschulen, Militärschulen, Handelsschulen, Zeichenschulen, Gewerbeschulen, eine polytechnische Schule in Horten u. a. m. Wir heben unter diesen die ersteren hervor.

1) Volkshochschulen nach dänischem Muster für erwachsene Zöglinge aus der Classe der Landleute, welche ohne Examen aufgenommen, und denen ohne Verhöre und Aufgaben Vorträge über gemeinnützliche wissenschaftliche Gegenstände gehalten werden, und wobei der Cursus nur auf einen Winter berechnet ist, sind erst in der neuesten

*) Vom Standpunct der Encyklopädie aus können wir nicht umhin, die Besorgnis auszusprechen, das oben mitgetheilte Gesetz, welches den classischen Unterricht noch mehr, als die Commission vorgeschlagen hatte, beschränkt, möchte den Fortbestand einer soliden classischen Bildung bei dem wackeren norwegischen Volke in Frage stellen. Die Forderungen an die Gymnasien sind zwar in dehnbare Ausdrücke gefaßt; aber wenn die Weglassung des Scriptums, welches die Commission noch verlangt hatte, aus den für die Abiturientenprüfung vorgeschriebenen Leistungen einen Schluß auf den Geist zuläßt, in welchem diese Ausdrücke gedeutet werden sollen, so ist durch dieses Gesetz mit den Traditionen der Reformation — wir erinnern nur an Luthers Worte: „so lieb als uns das Evangelium ist, so hart lasset uns über den Sprachen halten“ (Bd. IV. 470) — entschieden gebrochen. Wir sehen darin eine große Gefahr für die gründliche Bildung, welche bisher ein Erbtheil der Völker germanischen Stammes war. Wir wollen nicht darüber absprechen, ob nicht die Zeit einmal kommen kann, da es nicht mehr nöthig ist, die Jugend durch die Vorhallen des classischen Alterthums in den Tempel der Wissenschaft zu führen; aber das ist unsere feste Ueberzeugung, daß jene Zeit jetzt noch nicht angebrochen ist, daß wir noch nichts haben, was für die Vorbereitung der Knaben und Jünglinge zu höheren Studien die Stelle der alten Sprachen und Literaturen auszufüllen geeignet wäre. Man soll aber Latein und Griechisch entweder recht treiben oder gar nicht; die classischen Studien, welche nur in der Stellung eines centralen Faches ihre volle Bildungskraft entfalten können, in einen Winkel drängen, heißt sie discreditiren, so daß sie ihre rechte Frucht nicht mehr tragen und alsdann die Gegner leicht sagen können: seht, es ist nichts mit dem gerühmten Werth des Lateinischen und Griechischen für die Bildung, also fort damit! Wir wünschten dem stammverwandten Volke, daß ihm dies Experiment erspart würde. Vgl. d. Art. Reformation, besonders S. 935 f. D. Red.

Zeit von Privatpersonen eingerichtet auf dem Hofe Sagatun bei Hamar und auf Fron in Gudbrandsdalen, wie denn auch in der Vogtei Sogn im Amte Nordre Bergenhus eine solche eröffnet werden soll. *)

*) Nachtrag. Volks- oder Bauernhochschulen gab es zu Anfang des Jahres 1870 in Norwegen 11, nämlich in: 1) Sagatun bei Hamar (Amt Hedemarken, Vogtei gl. N.), 2) Sell (A. Christian, V. Nordre Gudbrandsdalen), 3) Ullersaker (A. Akershus, V. Övre Romerike), 4) Eidsberg (A. Bratsberg, V. Övre Telemarken), 5) Silgjord (ib., ib.), 6) Kröds-herred (A. und V. Buskerud), 7) Ullensvang (A. Söndre Bergenhus, V. Hardanger), 8) Vikör (ib., ib.), 9) Halsnö Kloster (ib., V. Nordhordland), 10) Todalen (A. Romsdal, V. Nordmöre) und 11) Stördalshalsen (A. Söndre Trondhjem, V. Stör- und Värdal). Dazu dürfte bald noch eine im Amte Jarlsberg und Laurvik kommen.

Da die Errichtung dieser Lehranstalten der alleeneuesten Zeit angehört und die Einrichtung derselben in Deutschland wenig bekannt ist, so dürfte eine kurze Darstellung über die Entstehung, den Zweck und die Einrichtung derselben hier am Orte sein. Dieser Darstellung lege ich, da die ganze Idee von Dänemark ausgegangen ist und die sowohl in Norwegen als auch Schweden bestehenden Volkshochschulen ganz nach dänischem Muster eingerichtet sind, die Verhandlungen über dieselben in dem nordischen Nationalverein in Stockholm am 5. und 11. Dec. 1867 (Om Bonde-Högskolor, Stockh. 1868) zu Grunde, welche zwar nur die dänischen Hochschulen schildern, aber über die in Norwegen befindlichen ebenfalls ein klares Licht verbreiten, auch die Errichtung der ersten Anstalten dieser Art in Schweden zur Folge hatten, nachdem in Norwegen Sagatun kurz zuvor seine Thätigkeit begonnen hatte.

Als Dänemark seine constitutionelle Freiheit zum Theil erhalten hatte, wurde nach Grundtvigs Ideen i. J. 1844 die erste Volkshochschule zu Rödding in Nordschleswig (deren Lehrerpersonal sich nach dem Verluste Schleswigs nach Askov in Jütland unweit der schleswigschen Grenze zwischen Kolding und Ribe begeben hat und dort seine Thätigkeit fortsetzt) zur Belebung und Erhöhung des Nationalgefühles gestiftet. Dieses Beispiel fand zwar Anklang, aber doch anfangs nicht in dem Grade, wie man gehofft hatte: i. J. 1854 gab es in Dänemark erst 10 Volkshochschulen und 1864 war diese Zahl auf 20 gestiegen; dann aber hatten die schmerzhaften Verluste Schleswigs, Holsteins und Lauenburgs zur Folge, daß die Dänen vorzugsweise auf diesen Gegenstand ihre Aufmerksamkeit richteten und die Zahl der Hochschulen in 3 Jahren auf 60, jede durchschnittlich mit 40 Schülern, stieg. Diese Anstalten, welche einzig und allein den Anstrengungen einzelner Personen (Etatsrath Flor und der alte Grundtvig) und der thätigen Mitwirkung und Unterstützung der Landbevölkerung ihr Dasein zu danken haben und welche ohne Einmischung des Staates bestehen, der zwar, mit Anerkennung ihrer nützlichen Thätigkeit, dieselben aus eigenem Antriebe mit einem geringen Beitrage unterstützt, sie dadurch aber keineswegs von sich abhängig gemacht hat, nehmen junge Männer aus dem Bauernstande, am liebsten in dem Alter von 18 bis 21 Jahren, aber ausnahmsweise wohl bis 30 Jahren, auf und haben den Zweck, diesen vor allen Dingen eine auf nationalem Fundamente ruhende allgemeine Bildung und demnächst einen Schatz von praktisch nützlichen Kenntnissen beizubringen, ohne sie mit ihrem Stande unzufrieden oder ihren Beschäftigungen abwendig zu machen, geschweige denn bei ihnen in äußerer Hinsicht größere Ansprüche hervorzurufen. Die Schulen befinden sich daher sämmtlich auf dem Lande, aber in gut bevölkerten, durch leichte Communicationen zugänglichen Gegenden, weil man das für nothwendig erachtet zur Bewahrung der Einfachheit in der Lebensweise und auch aus dem Grunde, damit Lehrer und Zöglinge durch den steten Umgang mit einander in recht naher Verbindung stehen können, so daß der bildende und belebende Einfluß der ersteren auf die letzteren sich stets im täglichen Leben, auch in den Freistunden, geltend machen kann. Die Absicht ist nämlich keineswegs, anspruchsvolle und mißrathene Halbherren, sondern vielmehr einsichtsvolle und tüchtige Bauern mit Nationalgefühl erfüllt heranzubilden; darum geht der Unterricht nicht darauf aus, die Zöglinge mit ihrer Stellung unzufrieden und zu ihren Beschäftigungen untauglich zu machen, sondern ihren Blick zu schärfen und ihnen Geschmack für Bildung und Achtung vor derselben beizubringen; darum theilen die Anstalten nicht eine Menge von unfruchtbaren Phrasen und Definitionen mit, deren man sich auf eine mehr oder weniger glückliche Weise bedienen kann, um damit zu glänzen, sondern sie sollen wirkliche Schulen für das praktische Leben sein; darum sind sie vor allen Dingen weckend und belebend und darauf erst wirklich unterrichtend; sie wollen zu allererst Geschmack für das Wissen und Neigung und Interesse für Selbstthätigkeit hervorrufen.

2) Landwirthschaftliche Schulen. In einem Lande mit so harter Natur und mit so gebirgigem und steinigem Boden, daß von der ganzen Oberfläche Nor-

Das in den nordischen Schulen allgemeine Lectionslesen (Lerläsning) nach trockenen Lehrbüchern und Compendien und das ganze Examenswesen sind daher gänzlich verbannt; der ganze Unterricht besteht in freien Vorträgen und daran geknüpften Unterredungen, wodurch alles trockene im Unterricht vermieden wird.

Hauptgegenstände desselben sind: Weltgeschichte, Geschichte des Nordens, besonders des Vaterlandes, die altnordischen Sagen und Geographie, welche täglich etwa 4 Stunden wegnehmen; demnächst werden die Zöglinge in den vaterländischen Dichterkreis eingeführt und der ganze Unterricht wird überhaupt umschlungen von nationalen Liedern, welche gesungen und auch auswendig gelernt werden. Es versteht sich von selbst, daß Lesen, Schreiben und Rechnen mit Ernst getrieben werden; Hauptsache aber sind sie nicht und ihnen sind besonders die Freistunden angewiesen; in den eigentlichen landwirthschaftlichen Gegenständen, wie Landbauchemie, Landvermessung, Zeichnen u. a., wird nur gelegentlich, wenn Zeit dazu vorhanden ist, Unterricht ertheilt; die Zeit aber ist ziemlich knapp zugemessen, weil die Landleute zu andern Zeiten als im Winter schwer von ihren Beschäftigungen abkommen können, daher der ganze Lehrcursus im allgemeinen nur auf ein Winterhalbjahr berechnet ist, und folglich die Unterrichtsgegenstände in die engsten Grenzen eingeschlossen werden müßen. Der besondere Religionsunterricht ist aus dem Plane gänzlich ausgeschlossen, indem man voraussetzt, daß der ganze Unterricht von echt religiösem oder christlichem Geiste durchdrungen sein soll. Die Zahl der täglichen Unterrichtsstunden ist zwar verschieden in den verschiedenen Anstalten; doch hat man befunden, daß 9 nicht zu viel sind. Auch Gymnastik und Exerciren mit Gewehren gehören mit zu den Unterrichtgegenständen; auch nehmen die Zöglinge Theil an Volksversammlungen. Einige dieser Anstalten besitzen nur das Haus, in welchem der Unterricht ertheilt wird, ja auch dieses ist gemiethet, und die Zöglinge wohnen in diesem Falle auf den umliegenden Höfen; andere aber haben auch die zur Wohnung und zum Speisesaale erforderlichen Gebäude, und in diesem Falle wohnen Lehrer und Zöglinge bei einander, was man als das Bessere befunden hat. Die Speisen bestehen in ganz gewöhnlicher, aber reinlicher und kräftiger Bauernkost, die auch auf ländliche Weise, z. B. aus gemeinschaftlicher Schüssel mit hölzernem Löffel, eingenommen wird. Die halbjährliche Leistung für Unterricht, Wohnung und Beköstigung beträgt zwischen 60 und 72 dänischen (45 bis 54 preußischen) Reichsthalern. In dem Unterrichtssaale pflegen sich die Zöglinge auch in den Freistunden aufzuhalten und die meisten arbeiten bis in die späte Nacht hinein; einige lesen (die Mehrzahl Geschichte, demnächst Poesie, Geographie und ökonomische Schriften, welche die der Anstalt gehörende Bibliothek enthält), andere rechnen, schreiben, zeichnen u. s. f. Eine nähere Beaufsichtigung ist dabei nicht nöthig: die Zöglinge sind ohnehin still und der eine stört nie den andern. Wollen aber einige oder alle spielen und toben, so ist ihnen dazu der Speisesaal angewiesen, welchen sie denn auch benutzen. Bei einigen Volkshochschulen bestehen auch mehrjährige Lehrcurse, einige besitzen auch Ländereien und einen Viehstand; zu diesen kehren die Zöglinge im nächsten Herbst, ja wohl noch öfter zurück und nun wird ihnen auch Unterricht in den Naturwissenschaften (Botanik, Zoologie, Physik, Chemie u. a.) ertheilt; doch nicht mehr, als nothwendig ist, um Nutzen haben zu können vom Unterricht im Acker- und Gartenbau und in der Pflege der Hausthiere, welcher um die Weihnachtszeit beginnt und am 1. August abgeschlossen wird. Oftmals geschieht es auch, daß die Zöglinge aus Mangel an Mitteln oder Zeit nur eine kürzere Zeit, 1 bis 2 Monate, am Unterricht Theil nehmen können, was ihnen ebenfalls gewährt wird. Bei einigen werden auch während des Sommers vom 1. Mai bis zum 1. August auf gleiche Weise junge Mädchen aus dem Bauernstande unterrichtet. Das Lehrerpersonal bei einer solchen Schule besteht in einem Inspector, welcher zugleich Hauptlehrer ist, und gewöhnlich 2 Hülfslehrern.

Aus dieser kurzen Darstellung geht hervor, daß diese Lehranstalten die freiesten sind, die man sich nur denken kann: der Staat maßt sich keine Beaufsichtigung derselben an; sie sind auf Actien gegründet und bestehen durch sich selbst; sie fordern bei der Aufnahme kein Examen von den Zöglingen und diese legen auch nach beendigtem Lehrcursus kein solches ab; jeder unbescholtene junge Bauer hat das Recht, die Aufnahme zu fordern, und doch genießen diese Volks- oder Bauernhochschulen schon jetzt in allen drei Ländern eines unbegrenzten Vertrauens — ein Resultat, welches unverkennbar für die Zweckmäßigkeit der Einrichtung und die Tüchtigkeit der Lehrer zeugt.

wegens (5751 Q.M.) nach amtlichen Angaben i. J. 1865 nur 43 Q.-M., d. h. ¹/₁₃₄ Ackerland ist, kann der Ackerbau niemals zu einer solchen Höhe emporgehoben werden, daß er mit anderen von der Natur mehr begünstigten Ländern nur im entferntesten einen Vergleich aushielte, dazu kommt noch der Umstand, daß die Mehrzahl der Bewohner, nämlich die längs der Küste wohnenden, wenig Neigung zu den mit dem Ackerbau und der Viehzucht verbundenen Arbeiten haben und die See mit Leidenschaft lieben, weshalb es denn überall an Händen fehlt, auch da, wo Boden und Klima einen ganz ergiebigen Ackerbau gestatten würden. Dieses ist an vielen Orten der Fall, wo man es kaum glauben sollte; z. B. in dem Amte Tromsö könnte trotz der Lage innerhalb des Polarkreises der Ackerbau Hauptnahrungszweig werden, wenn nicht die ergiebige Fischerei wäre und alle Aufmerksamkeit der geringen Bevölkerung in Anspruch nähme. Nichts desto weniger geht das Bestreben der Regierung und der aufgeklärten Norweger dahin, den Ackerbau und die damit zusammenhängende Viehzucht möglichst zu heben und Norwegen in dieser Hinsicht soviel thunlich von dem Auslande unabhängig zu machen. Wenn dieses noch nicht gelungen ist, wenn es auch wahrscheinlich niemals gelingen wird; wenn noch jetzt die Einfuhr der hieher gehörenden Gegenstände zum Nachtheile Norwegens am stärksten auf die Handelswage drückt (i. J. 1867 wurden eingeführt 1,300,000 Tonnen Getreide zu einem Werthe von 6,164,000 Spd., Thiere und Eßwaaren 84,400 Centner zu einem Werthe von 1,400,000 Spd., während der Werth der ganzen Einfuhr 24¹/₂ Million Spd. betrug, so läßt sich doch auch nicht verkennen, daß der Ackerbau in der neueren Zeit lobenswerthe Fortschritte gemacht hat, so daß jetzt bei einer verdoppelten Bevölkerung die Einfuhr fremder Producte kaum so groß ist, wie vor 50 Jahren. Zu diesem Fortschritt des Ackerbaus und der Viehzucht haben unbedingt die landwirthschaftlichen Schulen beigetragen, welche von den Amtscommunen mit Staatsbeiträgen unterhalten werden. Solche sind in den meisten Aemtern vorhanden: nur in Nedenäs sowie in Jarlsberg und Laurvik sind keine, auch ist die in Buskerud eingegangen und die in Söndre Bergenhus ist in der neuesten Zeit nicht in ununterbrochener Thätigkeit gewesen wegen der großen Kosten, welche die Amtscommune mit der Ausrottung der Schafräude gehabt hat. Auch hat sich in manchen Gegenden die Ansicht geltend gemacht, daß zur Ausbreitung und Beförderung einer rationellen Landwirthschaft umherreisende tüchtige Oekonomen mehr wirken können, als die Schulen, und daher sind außer den vom Staate besoldeten 3 Agronomen in mehreren Aemtern von den Amtscommunen oder Landwirthschaftsgesellschaften solche angestellt, welche umherreisen und den Landwirthen mit Rathschlägen an die Hand gehen. Eine höhere landwirthschaftliche Schule mit 1 Inspector und 4 Lehrern ist vom Staate 1859 auf dem Pfarrhofe Aas unweit Christiania errichtet worden. Ueber die ökonomische Verwaltung derselben wird durch das statistische Bureau ein jährlicher Bericht abgestattet, wovon der neueste die Zeit vom 1. April 1867 bis zum 1. April 1868 umfaßt, und nach welchem die Einkünfte desselben, 7457¹/₂ Spd. und Staatsbeitrag eingerechnet, 30,857 Spd. betrugen. Es gehörten dazu: 1127 Maal (à 10,000 Quadratfuß) Acker, ein bedeutender Handelsgarten mit Baumschule, eine Holländerei mit 92 Stück Rindvieh, eine Werkstätte zur Anfertigung von Geräthschaften und eine Ziegelei für Drainröhren.

3) Navigationsschulen. Daß die Norweger auf die Bildung tüchtiger Befehlshaber für ihre Handelsflotte bedacht sein müßen, findet schon in der Beschaffenheit ihres Landes eine genügende Erklärung. Hier ist eine lange Küste mit einer Menge tiefer Einschnitte und Buchten, geschützt von vorgelagerten zahllosen Inseln und Skären, und überall mit den vortrefflichsten Häfen versehen, welche förmlich zum Betrieb der Schifffahrt einladen. Dazu kommt, daß das Meer längs der ganzen Küste eine unerschöpfliche Speisekammer ist und die besten Fischplätze in ganz Europa darbietet, besonders aber daß die Norweger das Meer, die Mühen und Gefahren auf demselben bei

der Schifffahrt und der Fischerei leidenschaftlich lieben. Daher besitzt denn auch kein Land auf Erden im Verhältnis zu seiner Bevölkerung eine so große Handelsflotte wie Norwegen; sie bestand, die Dampfer nicht gerechnet, i. J. 1867 aus 6457 Segelfahrzeugen mit einer Tragfähigkeit von 418,294 Commerzlasten (à 2,1 englischen Tons oder französischen Tonneaux) und vermehrt sich alljährlich theils durch Neubau, theils durch Ankauf, wie dies auch in dem erwähnten Jahre mit 245 Fahrzeugen von 20,356 Commerzlasten der Fall war*); auch sind die Norweger kühne Schiffer und vielleicht die tüchtigsten Lotsen auf Erden. Die Fischerei aber, welche man wohl in die Heringsfischerei und in die große Fischerei theilt — jene vorzugsweise im südlichen, diese im nördlichen Theile längs der Westküste — ist trotz der damit verbundenen Strapazen und Gefahren die Lieblingsbeschäftigung des Volkes, so daß z. B. im Norden kein Knecht gern einen Dienst annimmt, wenn ihm nicht die Theilnahme an der Frühlingsfischerei im Vestfjord bei den Lofoten (Inselarchipel) zugesichert wird, welche doch eine endlose Kette von Mühen, Gefahren und Entsagungen darbietet. Sie geschieht nämlich in der Zeit des Winters von der zweiten Hälfte des Januar bis Ende März, da der Tag kurz und das Meer von Stürmen häufig erregt ist; es versammeln sich aber zum Betrieb derselben alljährlich 4500—5000 Boote mit einer Bemannung von 25—30,000 Personen und über 200 Transportschiffe. Wenn die Leute mit der Fischerei und der Zubereitung des reichen Fanges ihr schweres Tagewerk vollendet haben, staut sich eine ganze Bootgesellschaft von 8—10 Personen in einer Hütte, Robod genannt, zusammen, welche nur 12—16 Fuß lang, eben so breit und so hoch ist, daß ein Mann aufrecht darin stehen kann, in der einen Wand ein kleines halbdunkles Fenster und in der Decke eine mit einer Klappe versehene Oeffnung hat, durch welche der Rauch von dem in der Mitte der Hütte auf dem Herde brennenden Feuer einen Weg suchen kann, während längs den Wänden die Bettstellen angebracht sind und unter denselben die Koffer und die allernothwendigsten Geräthschaften verwahrt werden. Ein anderer als ein Norweger würde vor einem solchen Leben zurückschaudern; für ihn aber enthält es die größten Reize und ist ein Gegenstand seiner lebhaftesten Sehnsucht.

Zur Heranbildung der Befehlshaber auf den Handelsschiffen sind vom Staate 18 Navigations- oder Seemannsschulen in den unten verzeichneten Städten eingerichtet; doch sind außer denselben überall längs der ganzen Küste sowohl in den Städten als auch auf dem Lande eine Menge von Privatschulen vorhanden, deren Zöglinge sich aber nach vollendetem Lehreursus bei einer der öffentlichen Schulen einfinden müßen, um das vorgeschriebene Examen abzulegen. Dazu hat der Staat für jeden der 6 Examensdistricte eine Commission ernannt, welche sich alljährlich zu bestimmter Zeit in den zu ihrem Districte gehörenden Schulen einfindet.

Die Forderungen für dieses Examen sind durch das Gesetz vom 9. August 1839 bestimmt (frühere Gesetze gab es vom 11. Nov. 1771, 18. Aug. 1786 und 3. Juni 1803). Es werden überhaupt zwei Examina abgehalten, nämlich a) das allgemeine Steuermannsexamen, welches jeder ablegen muß, ehe es ihm gestattet wird als Steuermann oder Schiffer ein Fahrzeug zu führen, und b) das höhere Steuermannsexamen, welches jeder machen darf, der das erstere abgelegt und dafür den höheren „Charakter" erhalten hat und nun seine höheren Einsichten in der Navigation zu legitimiren wünscht.

1) Das allgemeine Steuerexamen. Zur Ablegung desselben sind erforderlich: a) Begriffe vom Rechnen mit Decimal- und gemeinen Brüchen, Logarithmen, von den Anfangsgründen der Geometrie und von den trigonometrischen Linien nebst deren Anwendung auf die Berechnung der Dreiecke; b) Kenntnis von der Gestalt der Erde und von ihrer Bewegung, von den Puncten und Kreisen, die man sich darauf denkt zur Bestimmung der Lage der Orte, von Breite, Länge und Abweichung, sowie von Compaßstrichen, Curs

*) Im Jahre 1868 betrug die Kauffahrteiflotte 6909 Fahrzeuge mit Tragfähigkeit von 451,806 Centn. und Besatzung von 47,570 Mann.

und Distanz; c) Kenntnis von der Einrichtung und dem Gebrauche des Compasses und des Logs; d) Begriff von der Misweisung, (Abweichung der Compaßnadel), Veränderlichkeit und Localattraction desselben; e) Begriff von den Mitteln, die Setzung und die Fahrt zu bestimmen; f) Fähigkeit, ein Journal zu führen, und Besteck (Bezeichnung eines Orts auf der Seekarte) aus den dazu eingerichteten Tabellen zu berechnen; g) Begriff von der Einrichtung der Seekarten; h) vollständiger Begriff von dem Gebrauch der Seekarten und von dem Abpricken auf denselben, sowohl in den platten als auch in den wachsenden, misweisenden und rechtweisenden Karten, wozu gehört: den Ort des Schiffes abpricken zu können nach einfachem Peilen oder nach Gissung, nach Kreuzpeilen und nach ausgesegelter Distanz; den Ort des Schiffes abpricken zu können nach der Besteckrechnung, den Curs auf der Karte stellen und ihn nach Strom, Abtrift und Misweisung berichtigen zu können; seinen Ort von der einen Karte auf eine andere abloggen zu können; i) Begriff zu haben von dem Reductionsquadranten und von den Strichtafeln; k) die Zeiten des Hoch- und Tiefwassers finden zu können; l) Begriffe zu haben von den Kreisen, die man sich am Himmel denkt, von Rectascension und Declination, von Azimuth, Halbdiameter, Refraction und Parallaxe; m) Fertigkeit, die Stellung der Spiegel an dem Octanten oder Sextanten untersuchen und berichtigen, sowie das Instrument zum Messen der Höhe der Sonne oder eines Sternes anwenden zu können; n) finden zu können, welche Sterne zu einer gegebenen Zeit in den Meridian an ihrem höchsten und niedrigsten Stande kommen und zugleich wie hoch ein gegebener Stern in den Meridian tritt; o) Fähigkeit die Breite durch die Meridianhöhe der Sonne und eines Sternes finden zu können; p) die Breite durch zwei Sonnenhöhen finden zu können, wenn die Zeit zwischen den Observationen gegeben ist, sowie durch eine einfache Sonnenhöhe der Sonne in der Nähe des Meridians, wenn der Stundenwinkel bekannt ist; q) die Misweisung bei der Amplitudo und beim Azimuth finden zu können; r) Begriff von der Zeit zu haben, wie diese gemessen werden kann und von dem Zusammenhange zwischen derselben und der Länge auf der Erde, über wahre Sonnenzeit, mittlere Zeit und Zeitäquation; s) die Tageszeit beim Auf- und Untergange der Sonne, sowie bei einfacher Höhe der Sonne oder eines Sternes außerhalb des Meridians finden zu können; t) die Länge durch die Seeuhr finden zu können und bekannt zu sein mit der Einrichtung derselben, auch ihren Gang auf einer Reise durch Peilung von Puncten, deren Länge genau bekannt ist, untersuchen zu können.

2) Das höhere Steuermannsexamen. Zu diesem Examen, dem sich kein Seemann zu unterwerfen braucht, wenn er nicht will, wird außer den in dem ersten Examen vorgeschriebenen Kenntnissen erfordert: a) vollständige Kenntnis, wie der Sextant untersucht und berichtigt wird, sowie Fertigkeit ihn anzuwenden, um den Abstand zweier Gegenstände zu messen; b) die Höhe eines Himmelskörpers zu einer gegebenen Zeit ausrechnen zu können; c) die Länge mit Hülfe des gemessenen Abstandes zwischen Mond und Sonne, sowie zwischen dem Monde und einem Fixstern oder Planeten ausrechnen zu können, die Höhen mögen gemessen sein oder nicht; d) die wichtigsten Sternbilder zu kennen und am Himmel die Sterne finden zu können, welche zu Distanzbeobachtungen angewendet werden; e) die passendste Zeit zu kennen für jede in der Navigation gebräuchliche Observation, sowie die praktische Anwendung derselben und Begriff zu haben von dem Einflusse der Fehler in der Observation auf das Resultat derselben; f) die Breite bei der Meridianhöhe des Mondes und eines Planeten sowie auch durch den Polarstern finden zu können.

Für die Leistungen werden in beiden Prüfungen zwei „Charaktere" ertheilt: bei dem allgemeinen Steuermannsexamen sind die Ausdrücke dafür „bequem" (d. i. geschickt, brauchbar) und „nicht unbequem"; bei dem höheren Steuermannsexamen aber „gut" und „ziemlich gut."

Die Resultate der in diesem Jahre (1869) abgelegten Prüfungen sind folgende: es wurden im ganzen in dem allgemeinen Steuermannsexamen 1204 Seemänner ge-



prüft; davon bestanden 820, nämlich 469 mit dem ersten und 351 mit dem zweiten Zeugnisse; zurückgewiesen wurden 384 oder 31,9 Procent der Angemeldeten.

Zu dem höheren Steuermannsexamen hatten sich 40 angemeldet, nämlich aus den Examensdistricten: Christiansand 20, Arendal 9, Drammen 5, Bergen 3, Trondhjem 3 und Christiania 0; von diesen bestanden 26 das Examen und 14 wurden zurückgewiesen; von jenen erhielten 20 das erste und 6 das zweite Zeugnis.

3) Militärschulen. a) Die Kriegsschule in Christiania steht gemäß königlicher Resolution vom 10. Juni 1837 in allem, was das Militärische und Wissenschaftliche betrifft, unter dem höchsten militärischen Befehlshaber des Reiches, im Oekonomischen aber unter dem Departement der Armee. Sie hat den Zweck, für die Infanterie und die Cavallerie tüchtige Offiziere zu bilden, wogegen die Offiziere der Artillerie- und Ingenieurbrigade an der Militärhochschule sich eine höhere Bildung erwerben sollen. Zur Aufnahme als Cadet ist erforderlich: ein Alter von 15, höchstens 18 Jahren (oder wenn er älter ist, soll er solche Kenntnisse mitbringen, daß er gleich in eine höhere Classe treten kann), ein gesunder Körper, frei von Gebrechen, sowie die gehörigen Vorkenntnisse in der Religion, in der allgemeinen Geschichte und Geographie, in der Grammatik der Muttersprache und im Schreiben nach Dictamen, er muß Fertigkeit im Rechnen der 4 Species haben, die Regeladetri in ganzen und gebrochenen Zahlen und Decimalen, die 4 Species der Buchstabenrechnung, nebst der Theorie der Decimalbrüche und die Geometrie bis zur Proportionslehre kennen. Die Zahl der Zöglinge ist auf 72 bestimmt; sie bilden ein eigenes Cadettencorps unter eigenen Befehlshabern. Außer ihnen aber dürfen sich auch andere zum Offiziersexamen anmelden und können ebenfalls approbirt werden.

b) Das Seecadetteninstitut, jetzt in Horten, errichtet am 23. Dec. 1816. Die Bedingungen zur Aufnahme sind ein Alter von 12—15 Jahren und im übrigen ungefähr ebenso wie bei der Kriegsschule.

c) Die Militärhochschule in Christiania hat laut königlichen Resolutionen vom 7. Februar 1839 (durch welche die frühere vom 21. März 1826 aufgehoben ist), sowie vom 10. Aug. 1844 und vom 18. Dec. 1848 den Zweck, tüchtige Ingenieur- und Artillerieoffiziere zu bilden, sowie eine höhere militärische Bildung unter den Offizieren aller Waffengattungen zu verbreiten. Jeder Offizier in der norwegischen Armee, der das Offiziersexamen an der Kriegsschule bestanden, hat das Recht, bei der Militärhochschule als Zögling angenommen zu werden. Der vollständige Cursus ist dreijährig in zwei Abtheilungen. Die Schule ist in ununterbrochener Thätigkeit; doch sind Ferien von der Mitte des December bis zur Mitte des Januar.

Außer diesen ist noch eine Schule zur Bildung von Unteroffizieren bei der Flotte in Horten.

Die übrigen Fachschulen sind ungefähr eben so geordnet wie in andern Ländern.

Dr. C. F. Frisch in Stockholm.

Skandinavien. Dänemark, s. am Schlusse des Werkes.

Sokrates, Sohn des Sophroniskos, eines Bildhauers, und der Phänarete, einer, wie Plato den Sokrates im Theätet (S. 149) sagen läßt „sehr tüchtigen und wackeren" Hebamme, wurde zu Athen um d. J. 470 v. Chr. geboren und in den gewöhnlichen geistigen und leiblichen Uebungen erzogen (Plat. Krit., S. 50). Als seine Lehrer werden der Philosoph Anaxagoras, der Musiker Damon, Archelaos der Physiker genannt, aber nur von unsicheren Schriftstellern. Sicher ist, daß er mit Schriften des Anaxagoras und Heraklit bekannt geworden und daß er in vielfachem persönlichem Verkehr mit Philosophen, wie die Eleaten Parmenides und Zenon, mit Sophisten, z. B. Prodikos, und andern gebildeten Männern und Frauen (Aspasia und Diotima) seinen Geist und die große Kraft und Gewandtheit seiner Rede ausgebildet hat. Auch Zitherspielen hat er gelernt, und mit Geometrie und Astronomie war er bekannt (Xen. Mem. IV, 7. Plat. Menon, S. 82 ff.). Daß er Philosophie ohne eigentlichen Lehrer

nur auf eigene Hand getrieben habe, sagt er bei Xenophon (Symp. 1, 5.) ausdrücklich. In seiner Jugend trieb er, wie sein Vater, die Bildhauerkunst, und als sein Werk galt eine Gruppe dreier bekleideter Grazien, welche noch der um 180 n. Chr. lebende Perieget Pausanias (IX, 35) vor dem Eingang in die Akropolis sah.

Sonst wissen wir von seinem früheren Leben wenig. In den nach seinem Tode verfaßten Schriften seiner Anhänger und Schüler erscheint er als reiferer Mann und Greis, welcher keine andere Beschäftigung treibt, als die, daß er sich auf den Spaziergängen und den Ringplätzen, auf dem Markt, in Werkstätten und wo sonst die meisten Leute zu finden waren (Xen. Mem. I, 1, 10), mit allerlei Menschen über Aufgaben des praktischen Lebens und an Erscheinungen desselben sich anknüpfende Erkenntnisse unterredete. In solcher Beschäftigung, in Aufsuchung der Weisheit durch Prüfung seiner selbst und anderer (Plat. Apol. S. 28. E.) und in der Führung anderer, namentlich der Jünglinge, zur Selbsterkenntnis und Tugend fand er den Beruf seines Lebens, worin ihn die Antwort bestärkt hatte, welche das delphische Orakel auf die Frage des jungen für ihn begeisterten Chärephon gegeben: Niemand sei weiser als S. Dieser Orakelspruch trieb ihn, wie er erzählt, immer aufs neue, die Weisheit solcher zu prüfen, welche sich oder andern etwas zu wissen und zu verstehen schienen. Infolge dieser Untersuchung deutete er dann den Sinn jenes Ausspruches dahin: der weiseste unter den Menschen sei der, welcher wie S. einsehe, daß er in Betreff der Weisheit nichts werth sei. „Wegen dieser Beschäftigung, sagt er in der von Platon aufbewahrten, kurz vor seinem Tode gehaltenen Rede (Apol. S. 23), habe ich nicht Muße gehabt, weder in den Angelegenheiten der Stadt etwas der Rede werthes zu thun, noch in denen meines Hauswesens, sondern ich lebe in tausendfältiger Armut wegen dieses dem Gotte geleisteten Dienstes. Außerdem folgen mir die jungen Männer, welche die meiste Muße haben, die Söhne der reichsten Bürger, freiwillig und freuen sich zu hören, wie die Menschen geprüft werden; oft auch thun sie es mir nach und versuchen selbst, andere zu prüfen, und finden dann, glaube ich, eine große Menge solcher Menschen, welche zwar etwas zu wissen glauben, aber wenig oder nichts wissen."

Obwohl S. seine Vaterstadt liebte und ihren Gesetzen streng gehorsam war, hielt er sich doch von einer Betheiligung an den Staatsangelegenheiten fern, und nur zweimal trat er in einer solchen hervor, das einemal im J. 406, wo er als Mitglied des Senates und Vorsteher der Prytanie sich dem Beschlusse widersetzte, der einige Feldherren wegen versäumter Bestattung der bei den Arginusen Gefallenen mit Unrecht zum Tode verurtheilte, das anderemal im J. 403, wo er es wagte, dem Befehl der dreißig Tyrannen zur Verhaftung des unschuldigen Flottenführers Leon nicht Folge zu leisten. Die Pflicht des Kriegsdienstes hat er in drei Feldzügen des peloponnesischen Krieges nach Potidäa (431), Delion (424) und Amphipolis (422) treulich und mit großer Tapferkeit erfüllt. Sonst hat er Athen nie verlassen; ja er pflegte nicht einmal aus den Ringmauern hinauszugehen, weil er meinte, Felder und Bäume möchten ihn nichts lehren, wohl aber die Menschen in der Stadt (Plat. Phädr. S. 230).

Die von ihm selbst eingestandene Vernachläßigung seiner häuslichen Angelegenheiten mochte wohl die Hauptursache davon sein, daß seine Gattin Xanthippe ihm oft unfreundlich begegnete. Sie wird in einem Gespräch mit ihm (Xen. Symp. 2, 10) als die schlimmste von allen Weibern bezeichnet, die es gebe, gegeben habe und geben werde, worauf er scherzend antwortet: Er habe sie genommen, wie diejenigen, welche gute Reiter werden wollten, nicht die willigsten, sondern unbändige Pferde nähmen, weil er gemeint, wenn er sie ertrüge, würde er mit allen andern Menschen leicht fertig werden. Ihr lästiges, ja in Thätlichkeiten gegen ihn ausartendes Benehmen ertrug er mit großer Gelassenheit und eine Aufforderung, sich ihrer handgreiflich zu erwehren, lehnte er ab (Diog. Laert. II, 37). Er besaß ein Haus, schätzt aber bei Xenophon (Oekon. 2, 3) sein ganzes Vermögen mit dem Hause auf 5 Minen (etwa 112 Rthlr.) und erklärt nach seiner Verurtheilung vor den Richtern (Plat. Apol. S. 38),

als Geldstrafe vermöge er etwa eine Mine Silbers (22¹/₃ Rthlr.) zu zahlen. Doch meinte er, er sei reich genug und brauche nicht mehr. Er lebte sehr mäßig und einfach in Speise, Trank und Kleidung, indem er durch möglichste Beschränkung seiner Bedürfnisse („er lebe nicht, um zu essen, sondern esse, um zu leben“ Diog. L. II, 34) und durch das Verschmähen von Geschenken und alles Lohnes für Unterricht sich volle Unabhängigkeit zu sichern und sich der ganz bedürfnislosen Gottheit anzunähern suchte (Xenoph. Mem. I, 6, 10).

In seinem Aeußeren war S. den Silenenbildern ähnlich. Er hatte einen kahlen Kopf, hervorstehende Augen, eine eingedrückte, unten aufgestülpte Nase, einen großen Mund und dicke Lippen, einen etwas dicken Bauch, weshalb er Zimmergymnastik trieb (Xen. Symp. 2, 17—19); er war gesund und kräftig.

Zwar sagt S. selbst (Plat. Apol. S. 33), er sei nie irgend jemandes Lehrer gewesen, habe aber sich nicht dem entzogen, daß andere, junge oder alte, ihm zuhörten, wenn er sich unterredet oder seine Untersuchungen getrieben habe. Doch hat er ohne Zweifel einen tiefgreifenden Einfluß auf seine Zeitgenossen und die Nachwelt ausgeübt. Welches der Inhalt seiner Unterredungen war, also die Grundsätze und Meinungen, denen er in seinen Gesprächen Geltung zu verschaffen suchte, ist bei dem Mangel an allen eigenen schriftlichen Aufzeichnungen nicht durchweg mit Sicherheit zu erkennen. Am getreuesten scheint sein Anhänger Xenophon in den mehrere Jahre nach seinem Tode veröffentlichten Schriften: Denkwürdigkeiten des Sokrates (Memorabilien), Gastmahl (Symposion) und Haushalter (Oekonomikos), des S. Leben und Meinungen dargestellt zu haben, wenn auch ohne tieferes Verständnis der sokratischen Weisheit. Platon, welcher offenbar mit feinerem Sinne das innere Wesen des S. aufgefaßt und nicht wenige echte Züge von dem Charakter und der Lehre des S. aufbewahrt hat, stellt doch in den meisten Theilen seiner Schriften die sokratische Lehre in einer Fortbildung dar, welche dem Schüler und Stifter einer eigenen philosophischen Schule, nicht dem alten S. angehört. Welcher Unterschied zwischen diesem und dem von Platon in seinen Dialogen redend eingeführten Sokrates sei, läßt sich meistens nicht scharf abgrenzen. Doch gewähren für die Erkenntnis dessen, was dem geschichtlichen S. als Verdienst anzurechnen sei, einige Aeußerungen des Aristoteles einen wichtigen Anhalt.

Dieser schreibt (Metaph. I, 6): „S. beschäftigte sich mit dem Ethischen und nicht (wie die früheren Philosophen) mit der gesammten Natur, suchte aber in jenem das Allgemeine und richtete zuerst das Nachdenken auf Begriffsbestimmungen. (Ebda. XII, 4:) „Indem sich S. mit den ethischen Tugenden beschäftigte und über diese zuerst allgemeine Bestimmungen aufzustellen sich bemühte, suchte derselbe vernunftgemäß das was ist (τὸ τί ἐστι, d. h. den Begriff). Denn er suchte Schlüsse zu bilden; Anfang der Schlüsse aber ist das was ist..... Zweierlei nämlich ist es, was man wohl mit Recht dem S. zuschreiben kann, die Untersuchungen durch Schlüsse aus Induction und das Bestimmen des Allgemeinen (τούς τ' ἐπακτικοὺς λόγους καὶ τὸ ὁρίζεσθαι καθόλου). Denn dieses beides gehört zum Anfang wissenschaftlicher Erkenntnis.“

Nachdem die früheren griechischen Philosophen in Materiellem, wie in Wasser, Luft, Feuer, oder in der durch die Zahl bestimmten abstracten Form das Princip des Seienden gefunden hatten, gelangte mit S. die griechische Philosophie zu dem Gedanken, das Princip der Dinge sei ihr Begriff, und es lag dann nicht sehr fern, die logisch gefundenen Begriffe, wie es Platon that, als allein wahrhaft seiende, ewige Gestalten (ἰδέαι, εἴδη) oder Urbilder der Dinge und damit als metaphysische Principien aufzufassen. So ist S. der Urheber der platonischen Philosophie und aller sich an diese anschließenden Schulen geworden, und indem er von den früheren physischen und metaphysischen Untersuchungen sich abwendend die Philosophie, wie Cicero (Tusc. V, 4) sagt, vom Himmel auf die Erde herabrief, sie in die Städte und Häuser einführte und über das Leben und die Sitten der Menschen, über das Gute und Ueble zu forschen anhielt, wurde er insbesondere der Gründer der Ethik.

Auf die Frage nach dem, was gut ist für den Menschen, lenkte S. seine Aufmerksamkeit. In einer Zeit, in welcher die alte griechische Sitte mit dem frommen Götterglauben in Auflösung begriffen war, wo sophistische Zweifelsucht und Klügelei alle überkommenen Grundsätze und Anschauungen wankend machte, da galt es, neue Halt- und Zielpuncte zu finden für das sittliche Leben und Streben. S., selbst noch voll Achtung vor der alten Sitte und dem religiösen Glauben der Väter, meinte, es genüge nicht mehr, denselben ohne Reflexion zu folgen; man müße durch Nachdenken sich dessen bewußt zu werden streben, was Recht und Pflicht, was nützlich und gut sei. „Die Gerechtigkeit und jede andere Tugend sei Weisheit“ (Xen. Mem. III, 9, 5), beruhe auf einem Wissen, das Wissen aber werde gewonnen durch Streben nach Selbsterkenntnis (gemäß dem alten delphischen Spruche γνῶθι σαυτόν) und durch Unterredung mit andern. In dem Bewußtsein also der Menschen, nicht in dem jedes beliebigen einzelnen, sondern in der durch Erörterung zu findenden gemeinsamen Vernunft, in dem Wissen des wahren Menschen meint S. die Wahrheit zu finden. Weil das aber dem einzelnen nur annähernd möglich ist, so kommt es nach seiner Meinung vor allen Dingen darauf an, sich von falschen Vorstellungen zu befreien und zu erkennen, daß vermeintliches Wissen kein wahres Wissen sei. Solch vermeintliches Wissen, sagt er, habe er bei vielen seiner Mitbürger, bei Staatsmännern, Dichtern, Handarbeitern gefunden, und vor solchen, die etwas zu wissen glaubten, da sie nichts wüßten, habe er freilich in sofern einen Vorzug, als er, was er nicht wisse, auch nicht glaube zu wissen (Plat. Apol. S. 21).

Allein bei diesem kritischen Wissen des Nichtwissens blieb S. in der That nicht stehen. Er löste doch nicht blos negativ irrige Vorstellungen anderer in ihre Nichtigkeit auf, sondern er erkannte an, daß im sittlichen Gefühl, im Gewissen des Menschen, in der praktischen Klugheit ein positiver Inhalt, etwas an sich wahres und gewisses sei, das durch Besinnung auf sich selbst gefunden werde und in dem richtigen Handeln zur Erscheinung komme. Der Gedanke des Anaxagoras, daß alles einen vernünftigen Zweck habe, wurde von S. bei der Betrachtung der Natur und des menschlichen Lebens so verfolgt, daß er überall nach dem Nützlichen fragt, aber nicht, wie die Sophisten, nur nach dem, was dem einzelnen Subject nützt, sondern nach dem allseitig und wahrhaft Nützlichen, d. h. dem Guten. Seine ethischen Ansichten, wie er sie nicht in der Form eines fertigen Systems, sondern fragend und suchend bei verschiedenen Veranlassungen einzeln und gelegentlich kund gab, wie er sie namentlich durch sein eigenes Beispiel bestätigte und durch seinen Tod besiegelte, lassen sich kurz etwa so zusammenfassen.

Gut ist für den Menschen, was zur Erreichung des Lebensglückes nützlich ist. Zum Glück des Lebens gehört der Besitz geistiger und leiblicher Gesundheit, redliche Freundschaft mit guten und tüchtigen Menschen, Eintracht zwischen Eltern, Kindern und Geschwistern, die Angehörigkeit zu einem gut eingerichteten Staate. Um solche Güter zu erreichen, müßen wir für unsere Seele durch Bemühen um Selbsterkenntnis und durch Erörterung mit andern Menschen die Weisheit zu gewinnen suchen, welche das Gute und Schlechte unterscheidet, jenes anwendet und dieses zu vermeiden versteht. In dieser Weisheit besteht die Tugend, welche eigentlich nur eine und lehrbar ist. Sie äußert sich entweder als Mäßigkeit, d. h. Zügelung der Begierden, oder als Tapferkeit, d. h. richtige Erkenntnis von dem, was zu fürchten ist, oder als Gerechtigkeit, welche in dem Beobachten der für den Menschen geltenden Gesetze besteht. Solche Gesetze sind theils geschriebene, von den Bürgern durch gemeinsame Uebereinkunft festgesetzte Bestimmungen über das, was man zu thun oder zu lassen habe, deren Beobachtung zum glücklichen Bestande des Staates nothwendig ist, theils ungeschriebene, welche von den Göttern selbst gegeben sind und überall gelten, z. B. daß man die Götter fürchten, die Eltern ehren, Blutschande meiden, gegen empfangene Wohlthaten sich dankbar bezeigen müße. Wenn wir diese Tugenden unserer Pflicht gemäß üben, thun wir das, was uns am meisten nützt. Wo unser Verstand uns nicht erkennen läßt, was gut und damit uns nützlich ist, haben wir uns an die Götter und deren Kundgebungen zu wenden. Denn daß es Götter

giebt, welche die Welt regieren und für uns sorgen, bezeugt die in dem Weltall herrschende Ordnung und die zweckmäßige Einrichtung der Natur, besonders der des Menschen.

Das ungefähr ist der Hauptinhalt der Sittenlehre des S. Sie litt an dem Grundirrthum, daß er Weisheit und Sittlichkeit nicht von einander trennt (Xen. Mem. III, 9, 4) und die Tugend als ein Wissen faßte. Denn dadurch, daß er behauptete, wer das Schöne und Gute kenne, wende es auch auf's Leben an, und wer wisse, was unsittlich sei, der fliehe es, alle bösen Handlungen entspringen nur aus Unwissenheit, widerfuhr ihm, wie die aristotelische große Ethik (I, 1) sagt, daß er die Tugenden allein in den denkenden und erkennenden Theil der Seele legte, den nicht denkenden aber, Affect und Sitte (πάθος καὶ ἦθος), Triebe und Neigungen, welche doch auf die Willensrichtung oft größeren Einfluß haben, als das Denken, unbeachtet ließ*). „Daß S. meinte, alle Tugenden seien Erkenntnis, darin fehlte er; daß sie aber nicht ohne Erkenntnis seien, darin hatte er Recht." So Aristoteles in der nikomachischen Ethik (VI, 13). Die große Ethik (I, 1 g. E.) hebt noch den Widerspruch hervor, in den S. dadurch gerieth. Denn alles Wissen an sich sei nach S. zwecklos; sei nun die Tugend nichts als ein Wissen, so sei sie zwecklos; und doch wollte S., daß nichts zwecklos sein solle. — Allerdings war er stets auf das praktische Verhalten des Menschen gerichtet und verschmähte deshalb Kenntnisse und Forschungen, welche ihm dafür nichts zu nützen schienen, wie über Sterne und andere himmlische Erscheinungen, über den Ursprung der Welt, über das Wesen der Gottheit, über schwierige mathematische und metaphysische Probleme (Xen. Mem. IV, 7).

Ueber diese nüchtern verständige, ja auf Triviales beschränkte Richtung seines Geistes erhebt er sich andererseits sowohl durch die von ihm in Wort und That oft kund gegebene, an den hergebrachten Cultus seines Volks sich anschließende Frömmigkeit, als auch durch einen gewißen mystischen Zug. Ein solcher zeigt sich theils in dem tiefen, träumerischen Nachsinnen, dem er sich zuweilen Stunden, ja Tage lang hingegeben haben soll (Plat. Gastm. S. 220, Gell. Att. N. II, 1), theils in dem oft von ihm ausgesprochenen Glauben an das „ihm widerfahrende Dämonische".

„Mir ist dieses" (θεῖόν τι καὶ δαιμόνιον), sagt er, „von meiner Kindheit an geschehen, eine Stimme nämlich, welche jedesmal, wenn sie sich hören läßt, mir von etwas abredet, was ich thun will, zuredet aber niemals." Daß S. geglaubt habe, zuweilen eine warnende göttliche Kundgebung in seinem Innern zu empfangen, können wir nicht bezweifeln. Es ist ihm eine Stimme derselben göttlichen Macht, bald ὁ θεός genannt (Xen. Mem. IV, 8, 6), bald οἱ θεοί (ebend. I, 4, 15. IV, 3, 12), welche auch durch die Orakel sich den Menschen offenbart, also ein inneres Orakel (vgl. Plat. Euthyphr. S. 40 A: ἡ εἰωθυῖά μοι μαντικὴ ἡ τοῦ δαιμονίου. Wie aber dieser Glaube bei ihm entstand und auf welche Erfahrungen er sich gründete, können wir nicht wissen. Von der Stimme des Gewissens, d. h. dem unmittelbaren Gefühl für Recht und Unrecht oder dem Bewußtsein von den den Menschen ins Herz geschriebenen allgemein geltenden Gesetzen, unterscheidet S. das Dämonium deutlich. Denn dies bezieht sich nach seinen Aeußerungen weniger auf die sittliche Beschaffenheit des Handelns, welche zu beurtheilen ja eine Sache der klaren Einsicht sein soll, als auf die den Menschen verborgenen Erfolge künftiger Handlungen. Es war ein unwillkürliches Ahnen, ein Vorgefühl von dem Erfolge eines Vorhabens, eine Art prophetischen Schauens, mittelst welches S. in schwierigen Lagen des Lebens sich zurechtfand und vor gefährlichen, wenn auch sittlich gleichgültigen, Handlungen sich hütete. Mag es sich nun mit diesem vielbesprochenen Dämonium verhalten haben, wie ihm wolle, — in der Versicherung des S., von einem solchen geleitet zu werden, und in dem von ihm gegebenen Rathe, sich der Orakel zu bedienen, wenn man sich besser helfen lassen wolle, als es nach menschlicher Weisheit möglich sei (Xen. Mem. I, 1, 9. IV, 7, 10), finden wir die Anerkennung, daß das reflectirende

*) Ein Irrthum, den manche Philanthropisten theilten, welche meinten, daß der Zögling, wenn er das Rechte nur erst erkannt habe, es nothwendig auch thun müße.

Denken nicht ausreiche für das Handeln und der Ergänzung durch eine göttliche Offenbarung bedürftig sei. Damit weist S., der Gründer der antiken Ethik, über diese gleichsam prophetisch hinaus und auf die christliche Offenbarung hin, durch welche dem Menschen ein höherer Wille kund gethan ist, der nun nicht blos seinem Denken eine feste Grundlage und seinem Gemüthe einen sichern Inhalt, sondern auch seinem Handeln absolute Regeln gegeben hat.

Abgesehen aber von diesem Gefühl für die Nothwendigkeit einer göttlichen Offenbarung steht S. der christlichen Ethik fern. Von der Macht des Bösen, wie dieselbe nicht blos auf Unwissenheit und irriger Erkenntnis, sondern auf unbewußten Neigungen, auf einer falschen Richtung des Herzens, auf einer Feindschaft des Gemüthes wider das Gute beruht, hat S. kein Verständnis. Zwar behauptete er von sich selbst, er habe angeborene böse Neigungen durch moralische Kraft beherrscht und in Schranken gehalten; aber von einer Umwandlung der selbstsüchtigen Triebe, von einer Hingabe des ganzen Herzens an Gott in reiner Liebe zu ihm, wie die christliche Religion sie fordert, von christlicher Nächsten- und Feindesliebe weiß er nichts. Für Pflicht hält er, den Freunden Gutes, den Feinden Uebles zu thun (Xen. Mem. II, 6, 35). Böse handelt nach seiner Meinung nur, wer irriger Weise etwas für gut hält, was es nicht ist. Es kommt also nur darauf an die Menschen zu belehren, so wird man sie auch bessern. Allerdings weiß S. wohl, daß zu einer erfolgreichen Belehrung auch Gewöhnung gehört, daß alle Tugenden nicht bloß durch Unterricht, sondern auch durch Uebung gefördert werden (*μαθήσει τε καὶ μελέτῃ* Xen. Mem. II, 6, 39). Aber der Beweggrund zum Sittlichen liegt immer in der Erkenntnis des Verstandes, nicht in der Kraft eines das Gute liebenden Gemüthes. Bei allem Bemühen um Selbsterkenntnis, um Weisheit und Tugend will er doch zum Erkennen seiner sittlichen Verderbnis niemand führen, nur zu einer gewißen Einsicht in die eigene Unwissenheit; und dabei zeigt er, daß er von der Unsittlichkeit der griechischen Wollust, obwohl er sich selbst ihr nicht hingab, kein volles Bewußtsein hatte (s. Xen. Mem. III, 11. Symp. 8). Was das Gute sei, blieb bei ihm in vieler Hinsicht unbestimmt und wurde nach Rücksichten der äußerlichen Zweckmäßigkeit erwogen. Die von ihm gesuchte Gerechtigkeit beschränkte sich auf das Befolgen der Gesetze des Staats und einiger, wie er annahm, allgemein geltender sittlicher Grundsätze. Er soll sich zwar einen Weltbürger genannt haben, blieb aber doch in seinen sittlichen Anschauungen ein Hellene und war, so oft er auch mit Christus verglichen worden ist, weit entfernt, sich zu dem hohen Standpunct des Bürgers eines für die ganze Welt in Christo gekommenen Gottesreiches und zu seiner Gerechtigkeit zu erheben. Die christliche Sittenlehre setzt die geschichtlichen Thatsachen der Erlösung und Versöhnung und das Bestehen einer dadurch gegründeten wahren religiösen Gemeinschaft voraus, in welcher der Einzelne durch seinen Glauben ein Glied Christi ist, von ihm Leben empfangend und ihm in thätiger Liebe dienend; die sokratische Moral ist ohne höheren, idealen Gehalt und beruht auf einer kalten, verständigen Berechnung des auf sich und seine natürlichen Kräfte angewiesenen Menschen.

Daß S. das Princip des Handelns in das Denken setzte, daß er meinte, man müße keiner andern Rücksicht folgen, als dem Satze, der sich bei angestellter Erwägung als der beste zeige (Plat. Krit. S. 46 B.), stellt ihn auf einen Standpunct mit den Sophisten seiner Zeit; aber wesentlich unterscheidet er sich von denselben durch die Ueberzeugung, daß das Gute und die Pflicht, es zu üben, etwas allgemein gültiges, von dem Belieben des einzelnen Subjects unabhängiges sei. Die Sophisten meinten: Was jeder als wahr, als gerecht, als gut erkannt habe, das sei auch für ihn wahr, gerecht oder gut; eine objective Wahrheit, ein an sich Gerechtes gebe es nicht. Darum suchten die Redekünstler unter ihnen es dahin zu bringen, daß sie jeden beliebigen Satz als wahr oder als nicht wahr darstellen, jeder auch noch so ungerechten Sache zum Siege verhelfen konnten. Auch machten sie sich anheischig, diese Kunst für Geld zu lehren. Aristophanes sagt von ihnen (Wolken 98):

„Sie lehren, wenn man sie bezahlt, durch Redekunst
Mit Unrecht oder Recht gewinnen jeden Streit."

Daß S. auch auf Rechtsverdrehungen und Begriffsverwirrungen ausgienge, gab man ihm Schuld, scheinbar mit Grund, weil er häufig die Unrichtigkeit gewöhnlicher Vorstellungen darthat und, was manchem als gut oder schön erschien, als schädlich oder häßlich erkennen ließ, — in der Hauptsache aber mit Unrecht, weil S. immer von dem Interesse geleitet war, die Wahrheit zu suchen und als eine objectiv geltende darzustellen.

Der Form nach zeigen die Unterredungen des S. häufig Beweise durch Induction. Von einzelnen Erfahrungen geht er aus und schließt daraus auf etwas allgemeines. Aus mehreren Beispielen des Verhaltens im gewöhnlichen Leben läßt er einen gemeinsamen Grundsatz erkennen, den er dann fest bestimmt und auf den vorliegenden Fall anwendet. Daraus z. B., daß man keinen Trunkenbold zum Führer im Kriege wählt oder zum Vormund seiner Kinder oder zum Aufseher über Haus- und Feldwirthschaft oder zum Diener im Hause oder zum Freunde, schließt er, daß die Unmäßigkeit etwas zu vermeidendes und die Mäßigkeit etwas empfehlenswerthes sei (Xen. Mem. I, 5). — Um den Satz zu beweisen: Der beste Weg zum Ruhm sei, daß man sich tüchtig mache in dem, worin man für tüchtig gelten wolle, wies er darauf hin, daß ein Flötenspieler, der als ein Virtuos erscheinen wolle, aber seine Kunst schlecht verstehe, und ebenso wer für einen vorzüglichen Feldherrn oder Steuermann gelten wolle, ohne es zu sein, bald zu Schanden werden würde (Xen. Mem. I, 7). Seinen ältesten Sohn Lamprokles wollte er einmal, als dieser mit der Mutter grollte, zur Erkenntnis seines Unrechts führen. Er fragte: Kennst du Leute, die man undankbar nennt? Was thun sie? Sie haben Wohlthaten empfangen und vergelten sie nicht, obwohl sie es können. Gehören die zu den Ungerechten? Ja, und zwar unter allen Umständen ist Undankbarkeit eine Ungerechtigkeit. Und ist nicht die Ungerechtigkeit um so größer, je größer die empfangene, nicht vergoltene Wohlthat? Kann jemand von einem andern größere Wohlthaten empfangen, als Kinder von den Eltern? u. s. w. Um eines Nachbarn, um eines Reisegefährten Wohlwollen bemüht man sich, weil man ihre Hülfe braucht, — wie viel mehr also um das der Mutter! (Xen. Mem. II, 2). — Bei einer Unterredung über Freundschaft macht er folgende Induction: Einen Bildhauer prüft man nach dem Werthe der von ihm gefertigten Arbeiten, einen Pferdebändiger nach der bisherigen Behandlung der ihm anvertrauten Pferde, — also ist jeder nach seinen Leistungen zu beurtheilen und daher auch jemand, den man sich zum Freund ausersehen hat, nach dem Verhalten gegen seine bisherigen Freunde (Xen. Mem. II, 6, 6. 7).

Bei seinem inductorischen Verfahren bedient S. sich oft der Vergleichung, also auch des Schlusses aus Analogie. Die Beispiele nahm er gern aus dem gewöhnlichen Leben, z. B. von Schustern, Zimmerleuten, Schmieden her (Xen. Mem. I, 2, 37). Er verglich u. a. die Vorsteher eines Staates mit Hirten einer Herde und meinte, wenn das ein schlechter Hirte sei, der die Herde vermindere und verderbe, so müße auch ein Staatslenker, welcher es mit den Bürgern so mache, nichts taugen, eine Aeußerung, welche ihm die dreißig Tyrannen sehr übel nahmen (Xen. Mem. I, 2, 32 fg.) In seinen Vergleichungen zeigt er nicht selten einen beißenden Witz, so wenn er den Kritias in seiner sinnlichen Liebe zu dem Euthydem mit Schweinen vergleicht, die sich gern an Steinen reiben (Xen. Mem. I, 2, 30). Die Sophisten, welche ihre Weisheit für Geld verkaufen, vergleicht er mit solchen, die mit ihrer Schönheit ein Gewerbe treiben (ebend. I, 6, 13), eine Hetäre mit einer Spinne, die Fliegen in ihrem Netze fängt, oder mit einem Jäger, der Hasen mit Hunden und Netzen nachstellt (ebend. III, 11, 6—8). Einem Fabrikherrn, dem seine Arbeiter vorwerfen, daß er selbst nicht mit Hand anlege, sondern allein esse, ohne zu arbeiten, rieth er, eine Fabel zu erzählen von dem Hunde, der die Schafe schützt und dafür mehr gilt als sie (ebend. II, 7, 13 f.) Und in anmuthigem Scherze vergleicht er bei dem von Xenophon beschriebenen Gastmahl (2, 24 f.) das Weintrinken mit dem Begießen der Pflanzen. Wie diese nur gedeihen und Frucht

bringen bei häufiger, aber mäßiger Benetzung, so werden auch wir, sagt er, nur wenn die Diener uns mit kleinen Bechern öfters beträpfeln, zur rechten Heiterkeit kommen.

Einen besondern Werth legte S. bei seinen Unterredungen auf Feststellung der Begriffe, also auf Definitionen z. B. von fromm und gottlos, sittlich gut und unsittlich, gerecht und ungerecht, Besonnenheit und Tollheit, Tapferkeit und Feigheit, Staat und Staatsmann, menschliche Herrschaft und was dazu gehört (Xen. Mem. I, 1, 16). S. glaubte, sagt Xen. (Mem. IV, 6, 1), wer wisse was jedes sei, der könne auch anderen darüber etwas auseinandersetzen, die aber das nicht wüßten, bei denen sei es nicht zu verwundern, wenn sie sich und andere täuschten; daher untersuchte er unaufhörlich mit denen, die mit ihm zusammenkamen, was jedes wäre (τί ἕκαστον εἴη τῶν ὄντων d. h. die Begriffe der Dinge). Ein lehrreiches Beispiel einer solchen Untersuchung des S. über den Begriff der Tugend giebt uns Platon im Menon, wobei sich auf inductorischem Wege klar herausstellt, was das Wesen des Begriffes ist, nämlich das Allgemeine, worin die besonderen Arten übereinstimmen, das Eine bei allen gemeinsame (ἓν κατὰ πάντων S. 73 C.).

Daß S. wenn auch zunächst nur auf ethischem Gebiete, die Nothwendigkeit begrifflichen Wissens zuerst erkannte, dadurch macht er in der Geschichte der Wissenschaften überhaupt Epoche. Dadurch mußte er aber auch dahin kommen, daß ihm alles bisherige, nicht auf klare Begriffe sich gründende Wissen als ein nur vermeintliches erschien. Ja er selbst, sofern er den Begriff suchte, mußte sich als unwissend vorkommen, und seine berühmte Ironie, mit welcher er sich häufig als den der Belehrung bedürftigen darstellte, war sicherlich oft kein Scherz, kein bloßer dialektischer Kunstgriff, sondern die Folge wirklicher Ueberzeugung von seinem Nichtwissen und eines richtigen Bewußtseins von den Grenzen des Wissens, wenn auch die beim Beginn der Unterredung ausgesprochene Anerkennung der überlegenen Einsicht des andern selten ernst gemeint und das durch die dialektische Prüfung sich ergebende Resultat, daß der andere keineswegs weiser sei, von S. schon vorempfunden sein mochte.

Durch sein von richtigem Takte geleitetes Suchen nach begrifflicher Erkenntnis und dadurch, daß er dabei von Bekanntem und Zugestandenem ausgieng (διὰ τῶν μάλιστα ὁμολογουμένων ἐπορεύετο Xen. Mem. IV, 6, 15) und die Vorstellungen dessen, mit dem er sich unterredete, mit Geschick entwickelte, ist er der Erfinder einer Methode geworden, welche für die Didaktik aller nachfolgenden Zeiten von großer Bedeutung ist. Diese seine Methode, die Kunst des Sokratisirens, verglich S. treffend mit der Mäeutik, der Geburtshülfekunst seiner Mutter, indem durch jene der in den concreten Vorstellungen jemandes enthaltene Gedankenkeim entwickelt und an das Licht des Bewußtseins gebracht wird. So lernen die mit S. Umgehenden, wie er bei Platon sagt (Theät. S. 151), eigentlich von ihm nichts, sondern selbst bei sich selbst finden sie viel schönes, indem der Gott und er dabei Geburtshelfer seien; er untersuche dann, ob das Herausgekommene eine Misgeburt sei oder werth, aufgezogen zu werden (ebend. S. 210). Diese viel bewunderte, in neuerer Zeit vorzugsweise von der philanthropischen Schule, u. a. von K. Friedr. Bahrdt, gerühmte und mit mehr oder minder Geschick, oft nur äußerlich, nachgeahmte Methode, welche dem Schüler nichts positives mittheilt, sondern in der Voraussetzung, er habe alle möglichen Vorstellungen in sich, alles Wissen aus ihm herauslocken will, hat bekanntlich ein Recht, so weit es auf verstandesmäßige Entwicklung von im Schüler schon wirklich vorhandenen Vorstellungen ankommt; daß aber auf diese allerdings richtige und nicht zu vernachläßigende Aufgabe der Unterricht sich nirgends beschränken dürfe, daß er vielmehr auch durch Mittheilung eines positiven Stoffes dem Geist neuen Inhalt geben müße, der theils dem Gemüth unmittelbar, theils dem Verstand durch Reflexion anzueignen sei, ist jetzt wohl allgemein anerkannt. Die sokratisirende Katechetik hat namentlich den Religionsunterricht zu sehr zur Verstandessache gemacht und mit den dürre Versuchen einer rationalistischen Richtung, unklare und unreife Vorstellungen zu ent-

wickeln und zu Begriffen zu gestalten, welche doch nur halb zum Verständnis kamen, dem Gemüthsleben der Schüler oft sehr geschadet.

Wie auf die Förderung der Lehrmethode, so hat S. auch auf die der **Erziehungskunst** einen großen Einfluß geübt. Sein ganzes Thun und Treiben war ja ein pädagogisches, ein Bemühen, andere in Erkenntnis und Sittlichkeit zu fördern. Der Werth der Bildung stand ihm sehr hoch. Es sei lächerlich, sagte er einmal (Diog. L. II, 33), einen Sklaven, den man vermisse, des Suchens für werth zu halten, die Tugend aber ohne weiteres verloren gehen zu lassen. Er wunderte sich, daß die, welche steinerne Bildsäulen anfertigten, sich bemühten, den Stein dem Menschen möglichst ähnlich zu machen, selbst aber sich nicht davor hüteten, einem Steine ähnlich zu werden (ebend.). Die Naturanlagen, sagte er (Xen. Mem. IV, 1, 3), welche die besten zu sein scheinen, bedürfen am meisten der Bildung, wie das an den Pferden und Jagdhunden zu sehen; die bestgearteten und unternehmendsten Menschen werden desto besser und nützlicher, wenn sie gebildet werden und lernen, was sie zu thun haben, — sie wirken dann sehr viel Gutes —; aber auch desto schlechter und verderblicher werden sie, wenn sie nicht unterrichtet und erzogen werden. Alles gute und edle ist nach seiner Ueberzeugung Gegenstand der Uebung (Xen. Mem. I, 2, 23). Durch Unterricht und Uebung werden nach ihm alle Tugenden gefördert (ebend. II, 6, 39). Soll z. B. jemand zum Herrscher erzogen werden, so muß er gewöhnt werden, sich der Speise und des Trankes und des Schlafes zu enthalten, wenn es ein dringendes Staatsgeschäft fordert (ebend. II, 1). Also ohne Gewöhnung und Uebung gelingt die Erziehung zum Staatsmann nicht; aber auch nicht ohne Unterricht; denn, sagt S. (ebend. IV, 2, 3), es sei doch einfältig zu glauben, daß man in den Künsten von geringem Werth ohne Lehrer nicht tüchtig werde, die Kunst aber, einen Staat zu regieren, die größte von allen, den Menschen von selbst komme. Als Mittel der Bildung empfahl er den Umgang mit Guten; denn der sei eine Uebung der Tugend und mache gut (ebend. I, 2, 20). Er suchte diejenigen zusammenzubringen, die einander im Umgang nützlich werden konnten (Plat. Theät. S. 151) und rühmte sich scherzend (Xen. Symp. 3, 10) seiner **Kupplerkunst**, deren Wesen sei, zu bewirken, daß eine Person einer anderen gefalle. Wer verstehe, diejenigen zu erkennen, welche einander nützlich sein würden, und diese dann nacheinander lüstern zu machen wisse, der könne Staaten miteinander befreunden, passende Ehen und Freundschaften stiften (ebend. 4, 56 ff.). Die nach griechischer Weise Männer und Jünglinge miteinander verbindende Liebe suchte er zu einer Liebe der Seelen und gegenseitiger Förderung in dem Suchen nach dem Guten und Schönen zu veredeln (Xen. Symp. 8. Plat. Symp. S. 216. 222).

Die sittlichen Grundsätze, welche er lehrte, selbst übend wirkte er auf die Erziehung anderer durch sein **Beispiel**. „Dadurch, daß er sich selbst so tugendhaft zeigte, bewirkte er, daß die, welche mit ihm umgiengen, hofften, wenn sie ihm nachahmten, ebenso zu werden" (Xen. Mem. I, 2, 3. Vgl. IV, 3, 18). Was er für gerecht halte, sagt er, lehre er durch Thaten mehr als durch Worte (ebend. IV, 4, 10). Er thut, was er als recht und gut erkannt hat, selbst mit einer bewunderungswürdigen Entschiedenheit furchtlos und beharrlich, so daß Lehre und Leben bei ihm in einer seltenen Harmonie stehen und das Leben manche der Lücken ergänzt, welche in seiner Theorie noch gefunden werden können. Auf ihn paßt ein Wort des Aeschylos: „Nicht der beste scheinen will er sondern sein" (vgl. Xen. Mem. II, 6, 39). Durch Nüchternheit, Einfachheit, Gelassenheit und Besonnenheit im Privatleben, durch Gehorsam gegen die Gesetze des Staats und strenge Rechtschaffenheit nach den Grundsätzen: „Lieber Unrecht leiden als Unrecht thun" (Plat. Gorg. S. 473) und „über das Leben und alles andere geht die Gerechtigkeit" (Plat. Krit. S. 54), durch Tapferkeit im Kriege und mannhafte Furchtlosigkeit, wie er sie sowohl dem Volke als den Gewaltherrschern gegenüber bewies, hat er die größte Liebe und Bewunderung einer Schar von Anhängern erregt, welche in ihm den besten und glücklichsten Mann sahen, der keinem Menschen ähnlich sei weder unter den Zeitgenossen noch unter den früher lebenden (Xen. Mem. Schluß. Plat. Symp. S. 221). Sein

musterhaftes Verhalten hat er endlich durch einen Tod gekrönt, dem er sich weder durch ungesetzliches Bitten vor den Richtern noch durch heimliche Flucht aus dem Kerker entziehen mochte und dem er mit männlicher Fassung, heiterer Seelenruhe und Hoffnung auf eine Fortdauer der Seele entgegengieng.

Die gegen S. erhobene Anklage, daß er Unrecht thue, indem er nicht an die Götter des Staats glaube und andere neue Götter einführe und indem er die Jünglinge verderbe, gieng gewiß zum Theil von persönlicher Feindschaft solcher aus, welche sich durch die ihnen von S. widerfahrene Ueberführung ihrer Unweisheit verletzt fühlten und ihn deshalb haßten, verläumdeten und verspotteten (Plat. Apol. S. 23. Diog. L. II, 21). Aber sie hatte in den Augen derjenigen einen Schein gerechter Begründung, welche ihn von den Sophisten nicht unterschieden und alles Philosophiren für verkehrt und gefährlich hielten.

S. ist den Sophisten insofern ähnlich, als er, wie sie, im allgemeinen die Tendenz hat, vorkommende Meinungen und bestehende Einrichtungen einer verstandesmäßigen Kritik zu unterwerfen und die so gewonnene Einsicht an die Stelle unmittelbarer, reflexionsloser Hingebung an die Sitte, das Gesetz und den Glauben seines Volkes und Staates zu setzen. So wurde ihm vom Ankläger z. B. vorgeworfen, er habe die Wahl der Staatsbeamten durchs Loos als thöricht bezeichnet, während doch niemand sich einen Steuermann, Baumeister, Flötenspieler u. dgl. durchs Loos wähle; er rege durch solche Aeußerungen die Jünglinge zur Verachtung der bestehenden Verfassung an und mache sie zu gewaltsamem Umsturz derselben geneigt (Xen. Mem. I, 2, 9 ff.). Bei seinen dialektischen Erörterungen geräth S. freilich manchmal in ein nicht von aller Verdrehung freies Klügeln. So schließt er (Xen. Mem. III, 1, 4): Wer das Citherspiel gelernt hat, ist, auch wenn er nicht die Cither spielt, ein Citherspieler; wer die Heilkunde erlernt hat, ist, auch wenn er nicht curirt, ein Arzt; — so ist auch einer, der die Feldherrnkunst gelernt hat, ein Feldherr, auch wenn er nicht dazu gewählt wird. Hier wird das Verstehen der Kunst mit dem Ausüben derselben verwechselt. — Sophistisch sind auch die Einwendungen, die S. gegen das von den dreißig Tyrannen erlassene Verbot, die Kunst des Redens zu lehren, erhebt (Xen. Mem. I, 2, 34). Er fragt den Kritias und den Charikles, ob die Kunst des Redens, welche verboten sei, das betreffe, was richtig gesagt werde; dessen dürfe man sich doch nicht enthalten. Charikles antwortet zornig: Du sollst überhaupt dich mit den jungen Leuten nicht unterreden. S.: Bestimmt mir doch, bis zu welchem Jahre die Jugend zu rechnen ist. Char.: Bis dreißig Jahr. S.: Also auch wenn ich was kaufe und der Verkäufer jünger als dreißig Jahr ist, darf ich nicht fragen, zu welchem Preise er's verkauft? Char.: Ja, dergleichen wohl; aber du pflegst nach dem meist zu fragen, von dem du wohl weißt, wie es sich verhält; nach solchem frage nicht. S.: Soll ich auch nicht antworten, wenn ich weiß, wo Charikles wohnt, und ein Jüngling mich danach frägt? u. s. w. — Wir haben hier ein Beispiel der Art seiner Unterredungen, welche bewirkte, daß das Volk den S. wie diejenigen, welche ein Gewerbe daraus machten, Weisheit und Redekunst zu lehren, für einen Klügler und Wortverdreher hielt. So läßt ihn Xenophon im Oekonomikos (11, 3) von sich sagen, er sei ein Mann, der für einen Schwätzer und Luftausmesser gehalten werde, und in Xenophons Gastmahl (6, 6) redet ihn der syrakusische Gaukler an: Er sei ja wohl der sogenannte Grübler, der sich um Himmelserscheinungen (μετέωρα) und ganz unnütze Dinge kümmere, und fragt ihn zum Spott, wie viel Flohfüße er von ihm entfernt sei; denn daran, sage man, übe er seine Meßkunst. Es ist daher erklärlich, daß die Dichter der Komödien ihn, der dem Volke wohl bekannter war, als andere Weisheitslehrer und Redekünstler, zum Gegenstande ihres Spottes machten (Diog. L. II, 27) und, wie namentlich Aristophanes in den schon 423 v. Chr. aufgeführten „Wolken", ihm außer den beiden Hauptvorwürfen, daß er neue Götter lehre und die Jugend gegen die Eltern aufrege, allerlei zuschrieben, was den Sophisten nicht mit Unrecht nachgeredet wurde, namentlich die Kunst, Unrecht zu Recht zu machen und einer schlechten Sache zum Siege zu verhelfen. Hierin aber geschieht dem S. ohne Zweifel Unrecht. Xenophon versichert ausdrücklich, daß er solches

nie von dem S. habe sagen hören, und keinen kennen gelernt habe, der bezeugte, er habe dergleichen Aeußerungen von ihm vernommen (Mem. I, 2, 31). Die Anklage ist im einzelnen falsch, und wenn sie auch im allgemeinen auf der richtigen Voraussetzung einer dem S. mit den Sophisten gemeinsamen Tendenz ruht, übersieht sie doch die Berechtigung dieser Tendenz und noch mehr den wesentlichen Unterschied zwischen dem Streben des S., welches auf Erforschung der Wahrheit und eine tiefere Begründung der Sittlichkeit geht, und dem der Sophisten, welchen es nur darum zu thun ist, daß sie durch Redekunst sich und ihren Vortheil geltend machen. Für sie giebt es keine objective Wahrheit, nur subjective Meinungen, nichts was an und für sich recht und gut ist, sondern nur persönliche Vortheile.

Die Anklage des S. fällt in die Zeit, wo Thrasybulus nach Vertreibung der dreißig oligarchischen Gewaltherrscher das alte demokratische Athen wieder herzustellen suchte. Von einer nur geringen Majorität (etwa 253 Stimmen gegen 248; s. Plat. Apol. S. 36) für schuldig erachtet, trank er den Giftbecher im Mai oder Juni des Jahres 399 v. Chr.

Hegel hat in der Verurtheilung und Hinrichtung des S. das Walten einer tragischen Gerechtigkeit gesehen, insofern der athenische Staat gegen denselben als Vertreter der ihn mit seinen alten sittlich religiösen Grundlagen auflösenden philosophischen Reflexion mit einem gewißen Rechte reagirte. Aber eine solche Reaction war bei der schon längst eingetretenen Auflösung jener Grundlagen überhaupt kaum berechtigt, gewiß aber nicht auf Seiten der selbst sittlich und religiös corrumpirten Ankläger und Richter und nicht gegen S., der ja selbst die Grundsätze echthellenischer Sittlichkeit zur Geltung bringen wollte. Noch weniger aber darf man mit Forchhammer seine Verurtheilung als einen Act politischer Nothwendigkeit und gesetzlicher Gerechtigkeit betrachten, mit welcher der Staat gegen einen Revolutionär und destructiven Gegner der Staatsreligion verfahren sei; denn dabei verkennt man theils den großen Unterschied zwischen dem sokratischen und dem sophistischen Standpunete, theils die Nutzlosigkeit der Beseitigung des S. Glaubhaften Nachrichten zufolge hat auch das athenische Volk allmählich seine Hinrichtung als eine ungerechte erkannt und bereut, nachdem die Vertheidigungsschriften seiner Anhänger eine richtigere Erkenntnis hatten verbreiten helfen. Noch glänzender ist er durch die weitere Entwicklung der von ihm für die Philosophie gelegten Keime gerechtfertigt worden.

In Betreff der über ihn vorhandenen sehr umfangreichen Literatur wird hier auf die Geschichten der Philosophie z. B. die von Ueberweg verwiesen. **Wehrmann.**

Sokratik, s. Fragen und Antworten, Methode.

Soldatenschule. Garnisonsschule. Offizierskinderschule. Militärwaisenhaus. Soldatenkinder waren vordem Bettelkinder, (vgl. die ersten Blätter von Freitags Bildern aus der deutschen Vergangenheit) heimatlos, der Verwahrlosung preisgegeben. Als wie arm man sie ansah, mag aus dem Umstande ersehen werden, daß die beiden ersten Knaben, welche Zahn 1759 in das Bunzlauer „Waisenhaus“ aufnahm, also als Waisen betrachtete, die Söhne eines damals noch lebenden Soldaten waren. Sich der Soldatenkinder annehmen, hieß ein Christenwerk, wie wir es heute nennen, ein Werk der innern Mission treiben. Nur für die Kinder der Garnison von Potsdam ward in preußischen Landen ziemlich früh gesorgt. Dort begründete Friedrich Wilhelm I. eine Garnisonsschule, Friedrich II. unterstützte sie, Friedrich Wilhelm II. gab ihr unter dem 22. Sept. 1788 die Fundationsurkunde, erweiterte und beschenkte sie. In dieser Urkunde ist bestimmt, daß die Schule „für alle Kinder sowohl im Dienste stehender als ausrangirter „Soldaten ohne Unterschied der Religion bestimmt, auch den Bedienten von Unse„rem Hofstaat gestattet sei, ihre Kinder in dieselbige zu schicken.“ Lesen, Religion und Rechnen galten als Hauptlehrgegenstände; „dabei wollen und befehlen Wir aber zugleich „ernstlich, daß die Kinder sowohl männlichen als weiblichen Geschlechts zu nützlichen „Handarbeiten angeführt werden, die Knaben besonders in Gartenarbeiten, die Mädchen „zum Nähen, Stricken und Flachsspinnen“ — „der Unterricht soll unentgeltlich ertheilt, „auch für die nöthigen Bücher und Schreibmaterialien gesorgt werden, so daß der Unter-

„richt in dieser Schule den Eltern im geringsten gar nichts kosten soll." Damit dies sicher erreicht würde, ward die Erhaltung und Versorgung der Schule dem schon früher fundirten Waisenhaus zu Potsdam zugeschrieben. Später hat die Schule eine Erweiterung, das Waisenhaus in seinen Pflichten gegen dieselbe eine Erleichterung erfahren, deren Modificationen eine Cabinetsordre vom 12. Dez. 1830 angiebt. Im Anfang dieses Jahrhunderts ist eine „Arbeitsschule" mit der Potsdamer Garnisonsschule in Verbindung gesetzt worden, deren Urkunden aber während des Kriegs verloren gegangen sind.

Interessant ist die Geschichte der von Schwendy'schen Stiftung zu Spandau, der ältesten diesem besonderen Zwecke zugewendeten. Der Generalmajor von Schwendy, Kommandant von Spandau, berichtet dem König Friedrich Wilhelm I. unter dem 17. Oktober 1720, daß er „theils in Thorbüchsen, theils auch sonsten was gute Leute dazu ge„schenket, ich auch selbst ein gut Theil mit dazu gegeben, Armengelder hier gesammelt „habe." Er hat davon ein Predigerhaus gekauft. „Imgleichen habe auch eine Meierei „vor dem neuen Thore dahier erhandelt, wobei ein Garten, eine Wiese und einige Stück „Acker sind, welche Meierei verarendiret und dabei die Stiftung gemacht habe, daß das „einkommende Geld davon dergestalt angewendet wird, daß die armen Soldatenkinder aus „der hiesigen Garnison frei in die Schule gehalten, auch einige davon, denen es höchst „nöthig thut und es zureichen will, nothdürftig bekleidet werden, wie ich denn solche „Kinder so lange in Gottesfurcht und Katechismo, auch in Schreiben und Lesen infor„miren laße, bis sie zum heiligen Tisch des Herrn gehen können." Durch Kabinetsordres vom 29. Okt. 1720 und vom 8. Sept. 1746 wurde die Stiftung privilegirt. In wie weit die Absicht, die Kinder „zu Pfeifers und Tambours zu employiren", realisirt worden, ist aus den mir zu Gebote stehenden Quellen nicht ersichtlich. Als Revenuen wurden der Soldatenarmenschule zu Spandau zugewiesen: die Thorsperrgelder und eine Schleusenabgabe, welche die die Spandauer Schleusen passirenden Schiffe, wenn sie mit Brennmaterialien versehen waren, durch eine Naturalleistung, sonst mit 6 Pf. baar zu geben hatten. Ein halbes Jahrhundert jünger als die Schwendy'sche Stiftung ist diejenige, welche der Kurmainzische Kämmerer und Generalmajor v. Breeken zu Erfurt machte. Wir lesen in seinem Testament vom 16. Aug. 1775 „§. 7mo Glaube dem Allerhöchsten „für die große und viele göttliche Gnade ein Dankopfer zu machen schuldig zu sein und „solches nicht besser als zur Erziehung armer junger Soldatenkinder geschehen kann, so „soll also §. 8mo mein ganzes Vermögen zur Erziehung der Soldatenkinder angelegt und „für die Interessen solche zum Nutzen des gemeinen Wesen in Sprachen, Exercitien und „Musik erzogen werden." Die Schule ist für die Kinder von Offizieren, Unteroffizieren und Gemeinen bestimmt und soll ohne Unterschied der Religion zugelassen werden, „wer capabel ist." Um dieselbe Zeit (1778) begründete Herzog Leopold von Braunschweig eine Soldatenschule zu Frankfurt a. d. O., welcher nach dem Heldentode ihres Gründers (27. April 1785 in den Fluten der Oder) Herzog Friedrich August feste Gestalt und den ihr bis in die neuesten Zeiten gebliebenen Namen der Leopoldschule gab. Ebenfalls 1778 entstand das Soldatenkinderhaus zu Stralsund, dieses aber von dem königlichen schwedischen Generalgouverneur v. Hessenstein ex officio eingerichtet. In ähnlicher Weise, wie die vorgenannten Institute sind meist aus der Initiative der Garnisonen, resp. einzelner Offiziere und unter Förderung der Militärbehörden entstanden: 1799 die Garnisonsschule zu Cosel, vor 1808 die Garnisonsschule zu Glogau (1861 eingegangen), 1807 diejenige zu Silberberg (jetzt in die Gemeindeschule aufgegangen) 1826 die Garnisons- und Civilschule zu Saarlouis, 1826 die Offizierskinderschule zu Luxemburg, 1828 die Garnisonsschule daselbst.

An andern Orten nahm sich freie Liebesthätigkeit der Geistlichen und Lehrer der armen Soldatenkinder an; so organisirte der nachmalige Consistorialrath Michaelis als Feldprediger in Breslau eine große Garnisonsschule.

Eine feste Ordnung kam in die Sache, als nach dem Frieden einerseits die Schulverhältnisse im ganzen Lande geordnet, andrerseits das Heer reorganisirt und dem leicht-

fertigen Heiraten der Soldaten ein Damm entgegengesetzt wurde. Namentlich dadurch wurde die Zahl der bedürftigen Kinder vermindert. Die Anerkennung aber, daß dieselben Anspruch auf geordneten, unentgeltlichen Schulunterricht haben, wurde bestimmt ausgesprochen in der Militärkirchenordnung vom 12. Februar 1832, §§. 86—93 und in der Instruction zu diesen Paragraphen, welche die Minister des Cultus und des Kriegs unter dem 27. September 1834 erließen. Da indes die Bestimmungen der Militärkirchenordnung es frei gaben, an Orten, wo keine Garnisonsschule bestünden, die Soldatenkinder unter gewißen Bedingungen in den Ortschulen unterzubringen, so verminderte sich selbstverständlich die Zahl der Garnisonsschulen in dem Maße, als die Stadtschulen sich hoben und die Soldatenehen sich minderten. In ganz Schlesien besteht zur Zeit nur noch eine reine Soldatenschule, ebenso in der Provinz Posen, hier in Posen, dort in Glatz, an beiden Orten findet sie, wie am Rhein, ihre Nothwendigkeit in den confessionellen Ortsverhältnissen. Für die Verwaltung der Garnisonsschulen und des Soldatenkinderhauses zu Stralsund besteht eine ausführliche Instruction, welche am 23. Nov. 1854 kgl. Sanction erhalten hat. Nach derselben sind die Schulen für die Kinder der activen Unteroffiziere und Soldaten, sowie der unteren Militärbeamten bestimmte, aber unter Umständen auch Kindern von Civilpersonen zugängliche Elementarschulen, welche in oberster Instanz vom Kriegsministerium ressortiren, doch so, „daß bei Ueberwachung des Unterrichts das Unterrichtsministerium verfassungsmäßig einwirkt." Die technische Mittelinstanz ist nicht wie bei den andern Elementarschulen die Departementsregierung, sondern das Provincialschulcollegium, welches auch als Disciplinarbehörde concurrirt. Die unmittelbare Leitung der Schule hat ein Curatorium, welches aus dem Garnisonschef oder einem Beauftragten desselben, einem Auditeur und dem Militärgeistlichen des Ortes besteht. Die Garnisonsschulen neuer Stiftung haben meist confessionellen Charakter; wo sie paritätisch sind, gehören die Geistlichen beider Confessionen dem Curatorium an.

Es erhellt aus der ganzen Darstellung, daß auch die Tage der letzten Garnisonsschulen gezählt sind und die Aufnahme aller Soldatenkinder in die Gemeindeschulen nur noch eine Frage der Zeit ist. Jedenfalls aber giebt uns gerade die Geschichte dieser Institute einen belehrenden Nachweis, wie die Gesellschaft sich erst spät ihrer Pflicht gegen die ärmsten ihrer Glieder bewußt wird, deren Leistung als ein Werk der Barmherzigkeit einzelnen Wohlthätern überläßt, dann aber als Sache der Gemeinden oder des Staates anerkennt und erfüllt. Es liegt in dieser Betrachtung viel ermuthigendes für die Pioniere der Humanität. Dr. **Schneider.**

Solon, athenische Erziehung. Wenn man auch den viel besprochenen Gegensatz zwischen dem dorischen und dem jonischen Stamme milder zu fassen geneigt ist, also die mannigfachen Ausgleichungen und Uebergänge zwischen beiden nach Gebühr berücksichtigt, so wird man doch immer genöthigt sein, eine in allen Lebensverhältnissen sich kundgebende Verschiedenheit der beiden Stämme anzuerkennen und dann auch in der ganzen Entwicklung des griechischen Volkes diese Verschiedenheit als wirksam zu denken. Es ist Aufgabe der „Völkerpsychologie", die Gründe dieses Auseinandergehens zu erforschen, wie es denn auch bereits geschehen ist; der Historiker aber mag bei den Thatsachen stehen bleiben und sie in ihren Verzweigungen und Verknüpfungen, wie in der Art ihres Hervortretens betrachten. Da ist nun auch in Bezug auf das Erziehungswesen unverkennbar, daß Dorier und Jonier dasselbe ihrem Stammcharakter entsprechend durchgeführt, ja in ihm die Verschiedenheit des Stammcharakters zu besonders energischem Ausdruck gebracht haben. Wie aber das dorische Wesen bei den Spartanern, so hat die jonische Natur bei den Athenern am entschiedensten sich ausgeprägt, und so ist nun auch die Erziehung dort und hier recht eigentlich die Darstellung der dorischen und der jonischen Eigenthümlichkeit *).

*) Bedeutsame Uebergänge vom dorischen Wesen zum jonischen zeigen besonders Syrakus und Tarent; sehr mit Recht hat Mommsen (R. G. I, 360 3. Aufl.) die Tarentiner der spä-

Will man das Verhältnis der dorischen und der jonischen oder specieller der spartanischen und der athenischen Erziehung genauer bezeichnen, so wird man folgende Momente zusammenfassen können. Dort eine alles individuelle Leben den Zwecken und Bedürfnissen der Gesammtheit unterwerfende, das persönliche Wollen und Wählen aufhebende Staatserziehung, hier innerhalb des Staatslebens eine gewiße Freiheit der Bewegung für den Einzelnen; dort bei geringer Geltung des Familienverbandes doch stärkeres Hervortreten des Weibes, hier bei Schonung der natürlichen Rechte des Familienlebens eine bis zur Vernachläßigung gehende Beschränkung des Weibes; dort die erziehende Thätigkeit vor allem auf körperliche Kraft und Gewandtheit gerichtet, so daß auch die Spiele einen Bestandtheil der öffentlichen Gymnastik bilden, hier neben der körperlichen Uebung die geistige Bildung in höherem Maße berücksichtigt; dort auch die Gereifteren fort und fort durch strenge, ja harte Zucht gebunden und länger von der Theilnahme an den Rechten der Bürger zurückgehalten, hier der Jugend freiere Bewegung und früherer Zutritt zur bürgerlichen Stellung gestattet; dort vorzugsweise Gewöhnung in einer durch einfache Ordnungen bestimmten Gemeinschaft, welche eben als solche unausgesetzt erziehenden Einfluß ausübt, hier schon verschiedene Richtungen zugelassen und innerhalb der unendlich bewegten Volksgemeinde jeder Individualität ein entsprechendes Feld, eine freie Bahn eröffnet; dort eine wunderbare Stetigkeit bei großer Abgeschlossenheit durch lange Jahrhunderte, hier vielfache Wandlungen und rascher Fortschritt; daher auch eine in manchen Beziehungen mit gutem Grunde getadelte Bildungslosigkeit bei den Spartanern, dagegen bei den Athenern das geistige Leben in kühnem, jede Richtung versuchendem, zu außerordentlichen Resultaten gelangendem Aufstreben.*)

Es ist den Athenern nicht leicht geworden, für solche Entwicklung die rechten Fundamente und die sichernden Formen zu gewinnen. Lange Zeit hindurch haben sie unter dem Drucke einer harten, über die eigene Gefahr sich verblendenden Aristokratie geseufzt, und Drakons Gesetze (624), ganz im Geiste des Herrenstandes abgefaßt, machten den unleidlichen Zustand fast unheilbar. Die kleinen Grundbesitzer waren in einer Weise zinspflichtig geworden, daß sie ihres Eigenthums, ihres Lebens nicht mehr froh werden konnten, die städtische Bevölkerung aber sah sich durch ein unerbittliches Schuldrecht in Gefahr gebracht, auch die persönliche Freiheit zu verlieren, und die Geplagten würden zuletzt in wildem Aufstande Rettung gesucht und arger Tyrannis die Wege bereitet haben, wenn nicht im rechten Momente ein außerordentlicher Mann als Friedensstifter, als Staatsordner, als Retter eingetreten wäre. Solon, im J. 639 geboren, gehörte dem alten Königsgeschlechte der Kodriden, also der vornehmsten Familie des Adels an und war schon durch den Vater, welcher als Freund des Volkes sich erwiesen hatte, in die Richtung hineingeleitet worden, in deren einsichtsvoller und beharrlicher Verfolgung er der Wohlthäter des Staates, der Begründer athenischer Größe werden sollte. Er hatte bereits ein Alter von vierzig Jahren erreicht, als er, nachdem er aus eigenen Mitteln eine ansehnliche Summe für das gedrückte Volk aufgewendet, in durchgreifender Weise zu helfen beschloß und mit klarer Besonnenheit und tapferem Muthe gegenüber seinen Standesgenossen, an deren Spitze die Alkmäoniden standen, die Vertretung der Bedrängten übernahm. Es ist hier nicht eingehender zu behandeln, wie er den Athenern

teren Zeit „die italischen Athener" genannt. Ueber die mannigfachen Ausgleichungen zwischen beiden Stämmen besonders durch die Literatur vgl. Brunet de Presle, Recherches sur les établissements des Grecs en Sicile 389 f.

*) Die spartanische Bildungslosigkeit hebt Isokrates im Panathenaikos, seiner letzten Rede, stark hervor, vgl. Oncken, Isokrates und Athen 34 und 103; das geistige Leben Athens hat er im Panegyrikos §. 47 ff. besonders schön gezeichnet. Auch sonst werden die Athener als εὐμαθεῖς, πολυμαθεῖς, πολύπειροι, εὐτράπελοι charakterisirt. Es mag hier auch an die jonische Redelust gegenüber der lakonischen Schweigsamkeit, die aber doch manches geistreiche Wort gefunden hat, erinnert werden.

wieder zum Besitz der Insel Salamis verhalf, deren Verlust das Volk um einen Theil seines Grundbesitzes gebracht, in seinem Handel und seiner Schiffahrt empfindlich gestört, z. Th. in Nahrungslosigkeit versetzt und so vom Herrenstande noch abhängiger gemacht hatte, wie er dann die mit der Blutschuld der Alkmäoniden über die ganze Bevölkerung gekommene Angst durch seine Verbindung mit dem weisen Epimenides bannte, wie er im Rathe der Amphiktyonen eine Stelle erhielt und seinem Volke auch im weiteren Umkreise Geltung erwarb, wie er dann 594 durch das allgemeine Vertrauen zum Ordner des Staates gemacht wurde und, nachdem er durch die Seisachtheia dem drückendsten Uebel abgeholfen und die Grundlage zu umfassenden Operationen sich gesichert hatte, seit dem Jahre 593 jene Verfassung schuf, welche, indem sie, ein Werk hoher Gerechtigkeit, das Ueberlieferte möglichst schonte und die verschiedenen Interessen auszugleichen suchte, auch neuen Entwicklungen freie Bahn eröffnete. Er hat mit dieser Verfassung jenem Volke Halt und Kraft gegeben, das ein Jahrhundert später die Schlachten bei Marathon und Salamis schlug und die Freiheit aller Hellenen rettete; er hat in dieser Verfassung den ersten gesetzlichen Boden für die Demokratie in Hellas gefunden und die Grundlagen zur Entwicklung bürgerlicher Freiheit, zur geordneten Selbstregierung eines wenn auch kleinen Volkes, des ersten in der Geschichte, gelegt und darf ohne Widerrede als „der größte politische Genius, den das Alterthum aufzuweisen hat," bezeichnet werden. (Duncker, Gesch. des Alterthums, IV., 224).*) Als er — wohl erst im Jahre 583 — sein Werk vollendet hatte, durfte er mit hoher Selbstbefriedigung darauf blicken und das Gedeihen des in weitschauender Weisheit Ausgeführten den Kräften, die er frei gemacht hatte, getrost überlassen, wenn ihm auch nicht entgieng, daß die Bürger der vierten Klasse mit den scheinbar beschränkten Vortheilen, die er ihnen gesichert hatte, nicht zufrieden waren. Er mußte dann freilich erfahren, daß innerhalb der von ihm geschaffenen Formen Raum zu heftigem Parteitreiben geblieben war, und als er von einer Reise nach Aegypten und Cypern zurückgekehrt war, sah er persönlich zu schwerem Kampfe mit dem hochstrebenden Peisistratos sich genöthigt, dessen Gelangung zur Gewaltherrschaft er doch nicht verhindern konnte. Aber obwohl er dann den Boden der Heimat wieder verließ, um auf fremder Erde zu sterben, — er endete ein untadelhaftes Leben als Greis von 80 Jahren in Soli auf Cypern 559, — so bestand doch seine Verfassung auch unter der schwankenden Tyrannis in allen wesentlichen Stücken fort und sie überlebte die Tyrannis.

Die Fortbildung des athenischen Staatslebens auf den von Solon gelegten Fundamenten ließ das auch durch die Lage des Landes wunderbar begünstigte Volk, zumal nach dem durch Kleisthenes 509 herbeigeführten Siege der Demokratie, zu einer so kräftigen, so vielseitigen, so großartigen Entwicklung gelangen, daß alle folgenden Geschlechter, denen ein Verständnis dieser Entwicklung möglich wurde, darin etwas besonders lehrreiches, wenn nicht geradezu vorbildliches erkannt haben. Es muß zugestanden werden, daß dieses Volk lange Zeit bei großer Einfachheit des Lebens die sittliche Tüchtigkeit, zu der es in freier Bewegung frühzeitig erstarkte, bewahrt hat und auch später noch, als außerordentliche Erfolge und unsterblicher Ruhm und steigende Macht das Selbstgefühl zu freudigem Stolze werden und diesen in kühner Thatenlust sich zeigen ließen, die Achtung vor dem Ueberlieferten, die Treue in Befolgung der Gesetze, die Scheu vor allem, was Hybris genannt werden konnte, die Herzen beherrschte. (Ueber die ganz aus dem Geiste der Demokratie kommende Scheu der Athener vor Hybris eine treffende Bemerkung bei Lehrs, Populäre Aufsätze aus dem Alterthum 59, vgl. 55 u. 58). Dabei blieb dem Volke fort und fort ein so feines Gefühl für das Natürliche und Schickliche, ein so sicherer Takt in Auffassung des Wahren und Schönen, ein so

*) Im Gegensatze zur Gesetzgebung Sparta's forderte er von den Bürgern nicht Gewöhnung der Sitte an blinden Gehorsam, sondern, auf die Kraft der Vernunft in Bestimmung des Willens vertrauend, Bildung des Urtheils in freier Billigung des Rechten. Wachsmuth, Hellen. Alterthumskunde I, 447 f. II, 351 f.

klares Urtheil auch über Verwickeltes und Verworrenes, daß für Lösung der verschiedensten Aufgaben es nur selten an den rechten Männern fehlte. Im Zeitalter der athenischen Hegemonie hat dieses Volk auch große Härte geübt an denen, die vertrauensvoll unter seine Leitung sich gestellt hatten; aber man muß doch auch sagen, daß die Athener wie kein anderes Volk in Hellas ein Herz für alle Hellenen, selbst für die entferntesten und auch für die feindlichen Dorier hatten und allezeit bereit waren, für die Ehre des hellenischen Namens mit Nachdruck einzutreten (vgl. Niebuhr, Vorlesungen über alte Geschichte I., 379).

Aber eine so erfreuliche Entwicklung des Volkes wäre doch nicht möglich gewesen, wenn Solon durch seine Gesetzgebung nicht neben dem Ackerbau, dem er ein größeres Gedeihen sicherte, den städtischen Gewerben und dem Handwerk zu rascher Entwicklung verholfen, wenn er nicht die Arbeit zu Ehren gebracht hätte. Im Gegensatze zu der bei andern Hellenen so lange geltenden Gesinnung, welche in Handwerk und Armut etwas schimpfliches erkannte, hielt er vielmehr das für schimpflich, wenn jemand der Armut nicht durch Arbeit zu entgehen wisse (Thucyd., II., 40). Daher seine Gesetze, daß niemand seines Gewerbes halber beschimpft werden dürfe, daß unbemittelten Eltern die Pflicht obliegen solle, ihre Kinder einen Erwerbszweig lernen zu lassen, daß Söhne solcher Eltern, welche dies unterlassen, nicht gehalten seien, dieselben im Alter zu ernähren, daß der Areopag von jedem unvermögenden Bürger einen Nachweis über seine Subsistenzmittel zu verlangen habe, daß diejenigen, welche ein Gewerbe verständen und doch müßig giengen, die Strafe der Atimie treffen solle, daß jeder Bürger jeden unbemittelten Müßiggänger in Anklagestand versetzen könne &c. Da nun auch gewerbfleißigen Metöken der Eintritt in die Bürgergemeinde erleichtert war und so in die rasch zunehmende städtische Bevölkerung immer neue erregende Elemente kamen; so ist es kein Wunder, daß Athen bald auch in gewerblicher Beziehung eine Thätigkeit entwickelte, die, wie sie für die Einzelnen äußerlich belohnend war, so auch dem Staatsleben fort und fort förderlich wurde. Die Herrschaft des Peisistrates ist gerade für Steigerung wie des Ackerbaus, so der Gewerbe und des Handels bedeutsam geworden; der Landbau blieb übrigens auch nach Kleisthenes der wichtigste Erwerbszweig der Athener. (Vgl. Frohberger, De opificum apud veteres Graecos condicione. Grimae 1856.)

An den Landbau knüpfte sich ja auch mehr oder weniger die Religion der Athener. Es ist bemerkenswerth, wie Solon auch hier, vielleicht unter dem Einflusse dessen, was er in Aegypten beobachtet hatte, ordnend und gestaltend eingegriffen hat. Sein Wirken fiel in eine Zeit religiöser Ausartung. Die Religion hatte ihre alte Nüchternheit und Einfachheit verloren, und wo nicht Gleichgültigkeit oder gar Unglaube in die Herzen eingezogen war, da bewegte sie jener leidenschaftliche Orgiasmus, welcher, eine seltsame Verbindung des Kybele-Cultus mit dem Dionysos-Cultus darstellend, über ganz Griechenland sich verbreitet hatte. Solon nun, indem er das unaufhaltsam Eingedrungene bestehen ließ, mäßigte doch und verinnerlichte im Geiste der Orphiker den neuen Glauben. In einer den Orgiasmus und die Mystik vermittelnden Richtung „ordnete Solon die attische Religion, indem er die in den Geschlechtern überlieferten Culte aufsteigend in Phratrien und Phylen zur Einheit der Staatsreligion erhob und die neu hinzugekommenen Elemente theils mit ihnen verband, wie im Cultus der Demeter und in der Feier gewißer Feste als Göttergeburtstage, in der öffentlichen und privaten Todtenfeier, sowie in der häuslichen Geburtstagsfeier, theils aber diesen fremden Elementen Selbständigkeit verlieh, indem er die Feste, z. B. des Herakles und Dionysos, nicht nach dem Bunde der Geschlechter, sondern freier Vereine (θίασοι) feiern ließ" (Petersen, Ueber die Geburtstagsfeier bei den Griechen, in den Jahrbb. für classische Philologie, 2. Suppl.-Bd. 342 f.). Der Festkalender der Athener war seitdem ein sehr reicher, das ganze Leben des Volkes mit glänzenden und sinnigen Veranstaltungen erfüllender, und die Freude daran, verbunden mit tiefem Ernste in Beobachtung des zu den Culten Gehörigen blieb bis in späte Zeiten etwas diesem Volke eigenthümliches (Maximus

Tyr. III., 10: *Πάντα μεστὰ ἑορτῆς τὰ Ἀττικά, πάντα θυμηδίας καὶ διέλαχον αὐτοῖς ὧραι τὰς ἡδονάς, ἦρος Διονύσια, μετοπώρου μυστήρια, καὶ ἄλλην ὥραν ἔχει ἄλλος θεός, Παναθήναια, Σκιρροφόρια, Ἅλωα, Ἀπατούρια. Ναυμαχοῦσιν ἐν θαλάττῃ, οἱ δὲ οἴκοι ἑορτάζουσι, πολεμοῦσιν ἐν γῇ, οἱ δὲ ἐν Διονύσου γελῶσιν).* Wie sehr die so erzeugte Gesinnung auch das häusliche Leben bestimmen und bei der Erziehung mitwirken mußte, ergiebt sich von selbst.

Aber die Religion der Athener übte auf die Gesinnung überhaupt einen viel größeren Einfluß aus, als man oft anzunehmen geneigt ist. Sie fühlten sich überall durch ihre Götter als auch durch sittliche Mächte bestimmt, und wie sie geneigt waren, die von den Göttern den Sterblichen gesetzten Schranken anzuerkennen und jede Ueberschreitung derselben als Frevel gegen die Götter zu betrachten, so lagen für sie in dem, was sonst als göttliche Ordnung und göttliches Gesetz verehrt wurde, starke Impulse zu sittlichem Handeln. Die an ihnen nicht mit Unrecht gerühmte Humanität kam doch vor allem aus religiösen Anschauungen; darum hatten sie Altäre des *Ἔλεος* und der *Αἰδώς*, darum hatte ihnen Solon in seinem Gesetze *περὶ ὕβρεως*, das aus tiefem religiösen Gefühle geflossen war, auch den Sklaven gegenüber Schonung und Menschlichkeit zur Pflicht gemacht. Dabei fühlten sie sich in ihrer schöneren Zeit so sehr unter göttlicher Obhut, daß sie, auch wenn eine Unternehmung ohne Einsicht und Besonnenheit begonnen werden, doch einen glücklichen Ausgang für sicher hielten, wie ja schon nach der Sage der Wettstreit zwischen Poseidon und Athene um die Schutzherrlichkeit über Attika damit geendet hatte, daß jener den Athenern den Fluch des bösen Raths, diese den Segen des Gelingens mitgegeben (Lehrs 161). Aber freilich, als mit dem Austreten der Makedonen schlimme Zeiten kamen und alles, was nationale Herrlichkeit gewesen war, erblich und hinsank, da wurde auch um so rascher das Vertrauen zu den Göttern unsicher und haltlos, und mehr noch als durch die Angriffe und Umdeutungen der Philosophen litt die Volksreligion durch den Eindruck, welchen die Thatsachen, die Erschütterungen und Katastrophen der späteren Zeiten auf die Herzen der Masse machten. Unter der römischen Herrschaft erhoben sich die stärksten Zweifel an der göttlichen Gerechtigkeit bei der Vorstellung, daß das gebildetste Volk unter das Joch der Barbaren gerathen sei.

Und die geistige Bildung Athens stellte in der That eine so energische, so reiche und vielseitige, so feine und gediegene Entwicklung dar, daß das Volk, in allen seinen Kreisen dadurch gehoben, mit gutem Rechte stolz darauf sein konnte. Wir werden auch hier die Anfänge auf Solon zurückzuführen haben. Es lag dann in den Bedürfnissen und Zwecken der Tyrannis, durch Pflege der höheren Güter des Lebens dem Volke für manches, was ihm genommen war, eine Entschädigung darzubieten. Wir erinnern hier nur daran, daß, wie Solon für correcten Vortrag der homerischen Gesänge durch die Rhapsoden Sorge trug, damit sie desto sicherer zu geregelter Tapferkeit und sittlicher Schönheit anleiten könnten, auch Peisistratos, und zwar durch Herstellung zuverläßiger Texte, darauf bedacht war, die homerischen Gesänge zu einem Bildungsmittel für das Volk zu machen, wobei aber auch Hesiod und andere Dichter der Vergangenheit nicht vergessen wurden, während die Söhne des Tyrannen mehr die Sänger ihrer Zeit, Lasos, Simonides, Anakreon, auszeichneten. Bekannt ist auch, wie der Götterdienst bereits durch Solon in einer Weise eingerichtet wurde, daß neben dem äußern Glanze auch das Musische dabei zu voller Geltung kam, und daß nicht minder die Tyrannen in derselben Richtung dem Volke das Beste vorzuführen suchten. Vgl. Duncker IV. 251 f., 337 f. Bemerkenswerth ist hierbei, daß Peisistratos auch schon als Redner sich auszeichnete und Männer, die ihn gehört hatten, später, als sie den jungen Perikles hörten, in diesem den Tyrannen wieder zu vernehmen glaubten. (Plutarch. Per. 7. Valerius Max. VIII., 9, 2.)

In der Blütezeit der athenischen Demokratie, als das gesammte Staatsleben jede Kraft in Spannung setzte und die Erinnerung an unvergleichliche Thaten alle Herzen

hob, mußte ja wohl die geistige Bildung Athens jenen Aufschwung gewinnen, den empfängliche Gemüther allezeit mit innigster Theilnahme betrachten werden. Schon Perikles durfte in seiner berühmten Leichenrede (Thucyd. II., 41) Athen παίδευσιν τῆς Ἑλλάδος nennen; die Redner haben diesen Gedanken mit edlem Stolze auf verschiedene Weise wiederholt (s. z. B. Isocrat. Panegyr. 13 und Antid. 295 f.); in Erweiterung desselben nennt Diodor (XIII., 27) die Stadt κοινὸν παιδευτήριον πᾶσιν ἀνθρώποις. Wir werden aber dabei nicht übersehen dürfen, daß schon in den Zeiten des peloponnesischen Krieges ein gewißer Gegensatz zwischen den gebildeten Reichen und der verarmenden Menge sich herausbildete. Jene, in oligarchischer Gesinnung dem Volke sich entfremdend, waren eifriger darauf bedacht, ihren Söhnen eine umfassendere und mannigfaltigere Unterweisung geben zu lassen, namentlich auch in Rhetorik und Philosophie, während die Kinder der Aermeren nicht selten auf das Nothdürftigste beschränkt blieben und mancher schlichte Bürger wohl mit dem Wursthändler bei Aristophanes (Ritter 188 f.) zu gestehen hatte: οὐδὲ μουσικὴν ἐπίσταμαι πλὴν γραμμάτων καὶ ταῦτα μέντοι κακὰ κακῶς. Freilich aber, wer zu Größerem aufstrebte, der hatte es auch wieder in Athen leichter als irgendwo sonst, edlere Bildung sich anzueignen. Was die Baukunst, die Malerei, die Plastik Herrliches geschaffen hatten, das konnte für jedes Herz die Erinnerung an die Großthaten der Väter, an die ruhmvollsten Zeiten der Stadt lebendig machen; was die Dichter gesungen, war Gemeingut des Volks, und das Theater vergegenwärtigte an glänzenden Festtagen die großen Gestalten des Mythus Tausenden, die doch auch hohe Gedanken und feine Anspielungen mit sicherem Takte auffaßten. Mit dem Vorwurfe der ἀπαιδευσία glaubte Aeschines, der gern mit seiner Bildung prunkte, den großen Gegner besonders schwer zu kränken (Schäfer, Demosthenes I., 211).

Es ist hier kaum der Ort, auf den geistigen Zustand Athens in den Tagen seiner Knechtschaft näher einzugehen; nur das mag hervorgehoben werden, daß die Athener auch damals, wie sie überhaupt in Bewahrung des Ueberlieferten außerordentlich zäh waren, — dauerte doch auch der Haß gegen Megara, der in Solons Zeit so berechtigt gewesen war, in sehr später Zeit noch fort (Philostr. vitae sophist. 1, 24, 3), — in Sprache und Bildung manches von dem, was die Väter ausgezeichnet hatte, treu bewahrten. Wie dies auch bei der Leitung der Jugend geschah, zeigt Dittenberger, de ephebis Atticis. Gott. 1863. 8.

Schwer ist es, von den Bildungsidealen zu reden, welche im großen Entwicklungsgange des geistigen Lebens der Athener nach und nach aufgestellt worden sind. Aber wir dürfen an dieser Stelle doch auch auf die besondern Darstellungen verweisen, welche einzelnen Urhebern solcher Ideale in diesem Werke gewidmet sind. Ueber Solon freilich wird gleich hier das dem Zwecke Entsprechende einzufügen sein.

Was dürfen wir nun als Solons Bildungsideal bezeichnen? In seinem langen und bewegten Leben hatte er die reichste Gelegenheit gehabt, über Natur, Bedürfnisse und Kräfte des Menschen nachzudenken, und sein klarer Verstand und sein edles Herz hatte wohl auch das Einzelleben vielfach mit Theilnahme betrachtet; als Staatsordner und Gesetzgeber mußte er ja doch alles, was er geltend machte, mit dem, was Menschen in enger Gemeinschaft und steter Wechselwirkung erstreben, tragen und leisten können, in Uebereinstimmung bringen. Wie er nun Natur und Leben der Menschen im allgemeinen aufgefaßt hat, das zeigt uns schon die ihm zugeschriebene Charakteristik der Lebensstufen (zehnmal sieben Jahre), wie vieles andre, was er sonst in seinen Gedichten über die Freuden und Leiden des Lebens, über das Glück in der Gemeinschaft mit Weib und Kind, über die Gefahren maßlosen Begehrens, über die Gaben der Musen und die Strafgerichte des Zeus ausgesprochen hat. Sein Bildungsideal aber läßt sich vielleicht in die Worte fassen: freie Entwicklung der körperlichen und geistigen Kraft für den Dienst der Volksgemeinde und zu frischem Genuß der Güter, welche für Sinn und Geist die Götter schenken. Seine die Erziehung berührenden Gesetze sind z. Th. gewiß nur Fixirungen der durch höheres Alter geheiligten Νόμιμα gewesen,



wie auch wieder manches, was ihm zugeschrieben wird, erst der nachfolgenden Zeit angehören mag. Aber über den Geist, der ihn bei den für die Erziehung erlassenen Gesetzen leitete, können wir nicht zweifelhaft sein. Dem Familienleben, namentlich für Pflege und Leitung des kindlichen Lebens, vieles überlassend und sonst mehr darauf bedacht, das Falsche und Tadelnswerthe zu verhüten, als das Rechte und Löbliche direct anzuordnen, stellte er doch Normen auf, welche die Bildung des Einzelnen in das Gesammtleben einfügten und jede individuelle Entwicklung anhielten, in σωφροσύνη und εὐκοσμία die auch dem Ganzen ersprießliche Bewährung zu suchen. In der Darstellung des Speziellen werden wir vielfach auf ihn zurückkommen müßen.

Wie so ganz anders das Bildungsideal der Sophisten! Daß mit diesen, wie in das ganze geistige Leben der Griechen, so besonders auch in das Erziehungswesen der Athener eine überaus bedeutsame Wendung gekommen, ist von jeher anerkannt worden, obwohl man vielleicht sagen darf, daß sie in der Geschichte der Pädagogik noch keine wahrhaft genügende Würdigung erfahren haben. Hervortretend in einem Geschlechte, das unter den Kämpfen und Erschütterungen einer gewaltigen Zeit die Subjectivität von den objectiven Mächten des Lebens sich lösen sah, mußten sie ja wohl durch die Art, wie sie alles gegebene zu einem Gegenstande der freien Erörterung und mehrseitigen Beurtheilung machten, zumal die Jugend erregen, deren Arglosigkeit das, was in der Doctrin der Sophisten bedenklich war, nicht erkannte, während ihre Lebendigkeit durch den Reiz des Neuen, womit sie prunkten, gefesselt wurde. Es war eine wundersame Thätigkeit, welche diese „Weisheitslehrer“ sich zur Aufgabe machten. Von Stadt zu Stadt ziehend, über alles, was Natur und Leben darbot, mit Zuversicht und Gewandtheit als über gründlich Erkanntes redend, den geweckten, vorwärtsstrebenden Geistern überall neue Gesichtspuncte und überraschende Resultate darbietend, wurden sie Lehrmeister, denen Junge und Alte, Vornehme und Geringe ihre Aufmerksamkeit zuwandten. Welchen Einfluß sie auch auf die Menge ausübten, ergiebt sich schon aus Plat. rep. VI., p. 493. Das philosophische Denken aber hoben sie aus der Vereinzelung, worin es sich bis dahin geregt hatte, heraus und machten es weitern Kreisen zu einem Bedürfnis, zu einem Mittel höherer Bildung, wie sie überhaupt das Gebiet geistiger Bestrebungen energisch, wenn auch nicht selten voreilig, erweiterten. In jedem Falle giengen von ihnen nach allen Seiten mächtige Impulse aus, die, wenn gleich die unmittelbaren Wirkungen z. Th. nur vorübergehende waren, im großen und ganzen durch lange Zeit fortgegangen sind. Die Jugendbildung haben sie zuerst zu einem Gegenstande umfassender Reflexion gemacht und dabei auch sehr ernsten Willen bethätigt. Ihr Bildungsideal aber dürfen wir vielleicht so bezeichnen: jeder hat mehr oder weniger die Fähigkeit, dasjenige denkend zu erfassen und in Rede zu behandeln, was durch Leben und Lehre ihm nahe gebracht wird, wie er dadurch auch die Kraft und das Recht gewinnt, nach freiem Urtheil sein Wollen und Handeln zu bestimmen und für seine Glückseligkeit Sorge zu tragen. Als Aufgabe erschien den Sophisten also theils eine umfassendere intellectuelle Unterweisung, theils eine Anleitung zu sittlichem Wollen und Handeln. Da sie aber im Denken von der Voraussetzung geleitet wurden, daß absolute Wahrheit nicht zu gewinnen sei, mußte ihre Thätigkeit nach dieser Seite rasch zu dialektischem Spiel und zu jener scheinbar geistreichen, im Grunde aber trügerischen Eristik führen, welcher es mehr um den augenblicklichen Erfolg, als um ein bleibendes Resultat zu thun war, und wenn nun solches Verfahren die Sophisten selbst, denen die schließlich doch unfruchtbaren Gedankenspiele keine rechte Befriedigung gewähren konnten, zu den ethischen Aufgaben, als dem Höheren, hinführte, so lag doch auch hier die Gefahr nahe, daß man Recht und Unrecht, Gutes und Böses im Gegensatze zu dem, was Sitte und Herkommen, Gesetz und Staatsordnung verlangten, im Gegensatze auch zu dem, was die Volksreligion vor Augen stellte, behandelte und vom subjectiven Ermessen abhängig machte. Indem man den aufstrebenden Geistern ungleich mehr darbot, als nach der bisherigen Bildungsweise geschehen war, machte man doch die Fundamente

unsicher, auf denen das Leben so lange in Einfalt und Kraft sich bethätigt hatte. Nichtsdestoweniger ist anzuerkennen, daß die Sophistik ein bedeutsames Glied in der Entwicklung des griechischen Geistes, eine geschichtlich nothwendige Vorbereitung zu höheren und reicheren Productionen dieses Geistes gewesen ist.

Die einzelnen Sophisten sind übrigens so verschieden von einander, daß die Bezeichnung des allen Gemeinsamen schwierig ist. Da aber die meisten gerade in Athen ein lohnendes Feld pädagogischen Wirkens und z. Th. für längere Zeit gefunden haben, so ist über die Einzelnen etwas eingehender zu sprechen. Der bedeutendste für die Pädagogik ist nun ohne Zweifel **Protagoras** von Abdera. Um 480 v. Chr. geboren und vielleicht ein Schüler Demokrits, begann er um die Mitte des Jahrhunderts ein eigenthümliches Wanderleben, das ihn wiederholt auch nach Athen führte und in ihm der hellenischen Welt einen Lehrer zeigte, wie es noch nie einen gesehen hatte. Er bot allen, die höhere Bildung und Ausrüstung für das Leben wünschten, gegen Bezahlung seinen Unterricht an und fand überall bei der vornehmern Jugend, die ihn umdrängte, den lebhaftesten Beifall; in Athen wandten selbst Perikles und Euripides ihm ihre Aufmerksamkeit zu. Ein entschiedener Skeptiker in seiner Erkenntnistheorie, wonach der Mensch das Maß aller Dinge ist und dem subjectiven Denken die Entscheidung in jeder Frage zusteht, entwickelte er zuerst jene kecke Eristik, welche jeder Behauptung irgend eine andere als gleichberechtigt entgegenstellen, für jeden Satz dessen Gegentheil als wahr beweisen lehrte, und seinem Beispiele sind andre Sophisten so eifrig gefolgt, daß diese Eristik bald die ganze Sophistik als die Kunst alles zweifelhaft zu machen und jeder Behauptung zu widersprechen ansehen ließ. Maßvoller als Sittenlehrer bezeichnete er den Sinn für das Recht und die Scheu vor Unrecht als angeborne Eigenschaften, weshalb in der Staatsgemeinschaft jeder sich geltend machen dürfe, wie auch alle durch Unterricht und Ermahnung an der sittlichen Bildung der Jugend Theil haben; er selbst aber versprach, seine Schüler von Tage zu Tage besser zu machen, zu guten Hausvätern und tüchtigen Bürgern auszubilden. Zuletzt jedoch als Atheist verklagt, mußte er Athen verlassen und auf der Fahrt nach Sicilien fand er seinen Tod in den Fluten des Meeres. — **Gorgias** von Leontini kam 427 zum erstenmale als Gesandter nach Athen, wo seine blühende Beredsamkeit alles bezauberte; später für längere Zeit nach Griechenland zurückgekehrt, durchzog er die Städte, deren Jugend seinen Unterricht theuer bezahlte, und erst in hohem Alter ist er gestorben. In Athen war sein Einfluß auf die Entwicklung der Beredsamkeit ein sehr nachhaltiger (s. besonders **Blaß**, die attische Beredsamkeit von Gorgias bis zu Lysias, Leipzig 1868); aber als Lehrer der Jugend beschränkte er sich fast durchaus auf Mittheilung dialektischer und rhetorischer Kunstmittel, Anweisung zur Tugend geben zu wollen, was andere Sophisten versprachen, erschien ihm lächerlich, und höchstens Gewöhnung an feinern Anstand machte er sich zur Aufgabe. Seine Pädagogik war also eitel Formalismus. — **Prodikos** von Keos dagegen strebte vorzugsweise als Lehrer der Tugend zu wirken und wirkte als solcher wohl am längsten in Athen, wo sogar Sokrates seinen Unterricht der Benutzung und Empfehlung werth hielt, wie er überhaupt mit ihm in engere Verbindung als mit Protagoras und Gorgias getreten ist. In der Geschichte der Pädagogik würde er schon durch seine berühmte Fabel von dem jungen Hercules am Scheidewege, die er in vielen Städten vorgetragen haben soll, eine Stelle verdient haben; aber auch seine mehr theoretischen Unterweisungen, die sich besonders auf genaue Bestimmung und Unterscheidung der Begriffe und hierbei wieder zumeist der sittlichen Begriffe bezogen, sind für die Entwicklung der reichsten und edelsten Sprache und damit auch für die weitere hellenische Jugendbildung von größter Bedeutung gewesen.*) Würdig

*) Die pädagogisch immerhin bedeutsame Allegorie von dem Jüngling am Scheidewege, bereits von Sokrates (Xenoph. Mem. II, 1, 21 ff.) benutzt, wird in der späteren Literatur viel beachtet oder doch erwähnt: Cicero off. 1, 32, Quintilian. IX, 2, Maximus Tyr. XX, 1, Philostrat. vit. Apollon. VI, 10, Vitae Sophist. I prooem. und §. 12, Themistius or. XXII, p. 280;

waren auch seine religiösen Anschauungen, und sinnreich darf man seine in einer besondern Rede ausgesprochene Bemerkung nennen, daß vom Landbau das Wohlwollen der Götter auf die Menschen ausgehe und aller Cultus, alle Götterfeste an ihn sich knüpfen; Dankbarkeit nannte er die Mutter aller Religion. Vielleicht hieng es mit der Kränklichkeit, die ihn selbst drückte, zusammen, daß er vom Menschenleben eine ziemlich trübe Vorstellung sich gebildet hatte, die aber gerade für uns von besonderer Bedeutung ist, weil sie in der Art, wie er sie ausgesprochen hat (Plat. Axioch. p. 366 D), den ganzen Bildungsgang der athenischen Jugend uns vorführt. Ausgehend von dem Gedanken, daß die unsterbliche Seele, eingeschlossen in einen sterblichen Leib wie in ein Gefängnis, schmerzlich fort und fort nach dem Aether verlange und ihre Entlassung aus dem Leben als einen Uebergang vom Bösen zum Guten anzusehen habe, sieht er auch schon das Jugendalter in trübem Lichte: weinend tritt das Kind in's Leben ein, von allerlei Beschwerden wird es gedrückt, bevor es sprechen kann und Jammern und Weinen ist der einzige Ausdruck seiner Schmerzempfindung; hat es das siebente Jahr erreicht, so kommt es unter die Leitung der Gymnasten und Pädotriben, später werden seine Gebieter die Lehrer in Geometrie und Kriegskunst, für die Jünglinge eröffnet sich das Lyceum, die Akademie, die Gymnasiarchie, Züchtigungen und Leiden ohne Maß; in jedem Momente sind sie von Sophronisten beaufsichtigt, vom Areopag überwacht 2c. — Von Hippias dem Eleer mag nur in Kürze erwähnt werden, daß er, der in argem Dünkel Fähigkeit zu den verschiedensten Dingen sich zutraute, seinen Unterricht doch besonders auf Mittheilung mnemonischer Kunstmittel und auf Darstellungen aus Physik und Astronomie beschränkte, zugleich aber auch die Elemente der Sprache, Buchstaben und Silben in eine sinnreiche Verbindung mit Musik und Poesie setzte. — Euenos von Paros, von Sokrates geschätzt und als Lehrer der Tugend von ernster Gesinnung, hat zuerst durch die Art, wie er die Regeln der Rhetorik in Verse brachte, eine Methode in den Unterricht eingeführt, die in mancherlei Formen bis in die Gegenwart sich behauptet hat. — Andere Sophisten dieser frühern Zeit dürfen wir übergehen.

Daß die Sophisten neben der irreleitenden Keckheit ihres Lehrens, womit sie gerade der Jugend gefährlich wurden, auch durch das dabei unverhüllt auftretende Trachten nach Gelderwerb bei den Besonnenern sich mehr und mehr in Miscredit brachten und Widerspruch hervorriefen, braucht hier nur angedeutet zu werden. Die Opposition, welche Sokrates, Platon, Aristoteles gegen sie erhoben, trug wesentlich dazu bei, ihren Einfluß zu beschränken, und als Isokrates gegen sie schrieb, hatte ihre Weisheit und Kunst bereits viel von der früheren Geltung verloren. Immer wird man anzuerkennen haben, daß sie den gesteigerten geistigen Bedürfnissen ihrer Zeit entsprechend den Kreis der Unterrichtsgegenstände erweitert, zu vielseitigem Nachdenken und freier Geistesübung angeregt, dem höheren Unterrichte selbst allgemeinere Theilnahme verschafft und eine tiefer gehende Untersuchung über Ziele und Mittel der Bildung nothwendig gemacht haben. Die reiche Literatur über die Sophisten s. bei Zeller, die Philosophie der Griechen I., 720 ff., wo auch eine sehr besonnene Würdigung ihrer Thätigkeit; über ihre ethischen und politischen Grundsätze vgl. Denis, Histoire des théories et des idées morales dans l'antiquité, I., 32 ff., über ihre pädagogische Wirksamkeit Cramer, Geschichte der Erziehung, und des Unterrichts im Alterthum, I., 262 ff., II., 156 ff.

Im Entwicklungsgange der athenischen Erziehung nimmt nach Solon der große Widersacher der Sophisten Sokrates die erste Stelle ein. Aber wir haben hier über die Neuheit seines philosophischen Standpunctes, über seine politischen Reformgedanken, über die Lehrthätigkeit, die er entfaltete, und die Methode, die er dabei anwandte, über die Erfolge, die er sich sicherte, und die Impulse, die er dem philosophischen Denken der Hellenen gab, nicht weiter zu sprechen, da dasjenige, was hieher gehört, Gegenstand

auch christliche Schriftsteller der ersten Jahrhunderte beziehen sich auf sie: Justin. M. Apol. II, 12 und Clemens Alex. Strom. V, p. 664.

einer besondern Darstellung ist. Sein Bildungsideal dürfen wir darin erkennen, daß er, Philosoph und Bürger zugleich, gegenüber den Sophisten und Demagogen seiner Zeit Volk und Staat der Athener vor weiterem Verderben bewahren und jenes zu der frühern Einfachheit und Lauterkeit der Sitten zurückführen, diesem die Geltung seiner bewährten Institutionen, den Glanz seines Namens und die durch außerordentliche Thaten errungene Macht erhalten wollte, was am sichersten doch durch Bildung der edelsten Jünglinge, die späterhin Leiter des Volks und Vertreter des Staats werden konnten, erreichbar schien. Daß dann sein Philosophiren doch einen entschiedenen Bruch mit dem Alten herbeiführte, davon lag der Grund, wie wir glauben, nicht sowohl in seinem persönlichen Wollen und Wirken, als vielmehr in dem allgemeinen Zuge der Geister, der die von dem Weisen ausgehenden Anregungen in sich aufnahm, um sie für das, was ihm selbst fern lag, wirksam werden zu lassen.

Die nächsten Schüler des Sokrates ließen das in ihm Verbundene ziemlich scharf auseinandertreten. Während die Megariker ihrer Unterweisung die Richtung auf das Dialektische gaben, konnte der durchaus praktische Xenophon im Gegensatze zu den Sophisten sagen, daß es besser wäre, wenn die Jünglinge auf der Jagd sich tummelten, als von den Sophisten in leeren Worten sich unterrichten ließen (Cyneget. c. 13). Welche Beziehung das in der Cyropädie aufgestellte Bildungsideal auf das Leben Athens zuläßt, darüber ist hier nicht zu sprechen.

Anders wieder Platon, dessen Bildungsideal, frei über den gegebenen Verhältnissen schwebend, größern Einfluß auf diese schon darum nicht gewinnen konnte, weil der große Philosoph mit seinem Dorismus in einem Geschlecht, das auch durch ochlokratische Ausschweifungen an der Demokratie nicht irre geworden war, fremd und einsam dastand. Vgl. Havet, Le discours d'Isocrate sur lui-même (Paris 1862) XXXI. ff. Aber freilich schien sein Idealstaat, welcher Gemeinschaft der Weiber, der Kinder und der Güter verlangte und das Recht der Selbstbestimmung auch für die zu erziehende Jugend aufhob, selbst die von der Natur gelegten Fundamente menschlicher Entwicklung zu negiren. Nichtsdestoweniger ist Platon auch für die Geschichte der Pädagogik von höchster Bedeutung (s. d. Art.), und die Thatsache, daß er die Jugenderziehung als alleinige Angelegenheit des Staates behandelt hat, dürfte seine Theorie gerade in den pädagogischen Reformbestrebungen der Gegenwart zu besonderer Beachtung empfehlen. Wir wollen daher gleich bemerken, daß Aristoteles, über den im allgemeinen auf den ihm gewidmeten Artikel zu verweisen ist, auch hier im Gegensatze zu Platon, Recht und Freiheit der Familie wie der Individualität anerkennt, wenn er auch im ganzen die Erziehung unter die Leitung des Staates stellte und den Einzelnen zum Wohle des Staates will erzogen sehen. Vgl. Zeller II., 2, 534 ff. und Lefmann, De Aristotelis in hominum educatione principiis. Berl. 1864. — Auf die spätern Philosophen, die nicht eigentlich im Leben der Athener stehen, ist hier nicht specieller Rücksicht zu nehmen.

Es versteht sich von selbst, daß die geistige Entwicklung Athens im großen und ganzen vielfach unabhängig von den hier berührten Bildungsidealen ihren Weg nahm und in einer unendlich bewegten, an großen Gestaltungen überreichen Zeit, bei einem Volke, das Tag für Tag jeden Bürger für die Aufgaben und Interessen der Gesammtheit aufrief und aus der Fülle der geistigen Anregungen das ihm als bedeutsam Erscheinende frei wählen ließ, der allgemeine Bildungsstand ein hoher war. Wir wissen, daß viele athenische Krieger, welche eine furchtbare Katastrophe in die Gewalt der Syrakusaner gebracht hatte, unter den Siegern, die auch ihre Bekanntschaft mit Euripides zu bewundern hatten, durch Unterricht ihr Leben fristeten (Diodor. XIII., 33, Plutarch. Nic. p. 542). Aber jene Bildungsideale, wie sie in gewißer Beziehung aus dem allgemeinen Bildungsstande hervortraten, hatten doch auch wieder einen tief gehenden Einfluß auf das geistige Leben. Sie konnten es nicht beherrschen; aber sie regten es in eigenthümlicher Weise auf und wenn sie es z. Th. wohlthätig befruchteten, so trugen sie

auch wieder viel dazu bei, daß die alten Grundlagen mehr und mehr verlassen und damit eine große Gefahr für das Fortbestehen des Staates selbst heraufbeschworen wurde. Hieraus erklären sich nun auch die von Aristophanes gegen die Neuerer mit so scharfen Waffen gerichteten Angriffe, die, indem sie den Sokrates trafen, in Wahrheit alles, was dem streng conservativen Komiker an den philosophischen Bestrebungen der Zeit verdächtig und verhaßt war, zusammenfaßten. Vgl. Kock in der Einleitung zu den Wolken und Petersen, Aristophanes und die Philosophen seiner Zeit, in der Allgem. Monatsschrift für Wissenschaft und Literatur 1852, S. 1107 ff. Daß Aristophanes (in den Fröschen) auch den Euripides als einen Neuerer schonungslos bekämpfte, begreift man, wenn man sich auch nur daran erinnert, daß die Ansichten desselben von Ehe, Pietät und Zucht nicht selten frivol sind, daß er die vom Staate mit Eifer gepflegte Gymnastik hinter die von den Neuerern empfohlene Bildung des Geistes zurückstellte und so das früher bewahrte Gleichgewicht zwischen dem Sinnlichen und Geistigen aufhob ꝛc. Vergl. Kock in der Einleitung zu den Fröschen und Schenkl, Die politischen Anschauungen des Euripides (Wien 1862) S. 47 f.

In ganz anderer Weise hat gegen Platon der große Stilist Isokrates sich aufgelehnt. Begeistert für die Kunst der Rede hält er alles andere, Poesie, Geschichte, Philosophie, für geringfügig; in der Beredtsamkeit sieht er, wenn sie nur, statt auf das δικανικὸν γένος sich zu werfen, erhabene, menschenfreundliche, gemeinnützige Gegenstände behandle und zu entsprechendem Thun Anleitung gebe, die höchste Bildung, und wie er schon in der Rede gegen die Sophisten betont, daß die anspruchsvollen Jugendbildner seiner Zeit, wie viel sie auch zu lehren versprechen, mit all ihrem Wissen im gemeinen Leben schlechter als gewöhnliche Menschen fortkommen, so hat er auch noch in der Rede vom Vermögenstausche, welche direct gegen Platon sich kehrt, jene Ansichten mit großem Nachdruck wiederholt und das von den Philosophen Gelehrte höchstens als eine auf die Kunst der Rede vorbereitende Uebung des Geistes gelten lassen. Was er zuletzt als Greis im Panathenaikos von den neumodischen Gegenständen der Jugendbildung gesagt hat, darin verkennt er nicht, daß dieselben, Geometrie, Sternkunde und die sogenannten eristischen Dialogen, der Jugend lieb geworden; aber er bleibt dabei, daß diese Dinge ohne praktischen Werth und für reifere Geister unausstehlich seien. Was er hiernach selbst als Bildungsideal aufstellte, das war praktische Bildung, getragen und empfohlen durch schöne sprachliche Form. Und niemand darf verkennen, daß er selbst nicht eben nur ein bewunderungswürdiger Meister der Rede, sondern auch ein Mann von lauterer Gesinnung, von patriotischem Eifer, von wahrhaft humaner Bildung war, der es verdiente, daß sein Unterricht den größten Beifall erntete, daß seine Kunst für viele ein Vorbild wurde (Cic. de or. II. 23). — Wie Platon des Isokrates Polemik aufnahm, zeigt sein Euthydemos. S. Spiegel, Isokrates und Platon, in den Abhandlungen der philos.-philol. Classe der bayr. Akad. der Wissensch. VII. S. 731 ff.

Nachdem wir so die Bildungsideale besprochen, welche in Athen auf Erziehung und Unterricht mehr oder weniger Einfluß gewonnen haben, dürfen wir zu demjenigen übergehen, was die Wirklichkeit in mancherlei Wandlungen dargeboten hat. Zunächst aber ist von dem Familienleben zu reden.

Das Familienleben verflocht sich auch in Athen eng mit dem Leben des Staats, wie es auch wieder mit der Religion des Landes durch hundert Fäden zusammenhieng. Die vier alten (jonischen) Phylen, welche Solon bestehen ließ, waren religiöse und gesellige Genossenschaften, deren jede drei Phratrien und neunzig Geschlechter (γένη) umfaßte; jedes Geschlecht aber bestand wieder aus dreißig Häusern oder Familien und war zusammengehalten durch gemeinschaftliche Gottesdienste, durch einen gemeinschaftlichen Begräbnisplatz, durch gegenseitige Rechte in der Erbfolge wie durch gegenseitige Verpflichtung zu Hülfe und Schutz, in besonderen Fällen auch durch gemeinschaftlichen Besitz und wechselseitige Verpflichtung zu Zwischenheirathen, namentlich wenn es eine verwaiste Tochter oder Erbin gab. Bei den so Verbundenen war Blutsverwandtschaft vorausgesetzt, und

wie jedes Geschlecht, so führte auch wieder jedes Haus auf den Gott, den es verehrte, als auf den Ahnherrn sich zurück, dem mannigfacher Cultus im eng geschlossenen Kreise sich zuwandte. Und so waren auch die größeren Verbände, Phratrie und Phyle, vor allem religiöse Genossenschaften, welche einen gemeinschaftlichen Gott oder Heros als Ahnherrn verehrten. Das Aussterben von Familien wurde besonders deshalb als ein Unglück angesehn, weil die Götter und Heroen derselben besonderer Verehrung verlustig giengen und ihr Zorn dann das Land selbst treffen konnte; bei der Sorge des Staats für Erhaltung der Familien kam auch dies mit in Betracht, obwohl das nächste Interesse dabei auf die Erhaltung der vollen Bürgerzahl sich richtete. Die Bewahrung des Familienrechts war bekanntlich Sache des Ἄρχων βασιλεύς.

Die von Solon eingeführte politische Ordnung und die nach ihm sich entwickelnde Demokratie hat den religiösen Charakter des Familienverbandes so geachtet, daß er bis in späte Zeiten sich erhielt. Und so blieb nun auch die Ehe bei unverkennbaren Mängeln ein durch die Religion geweihtes Institut. Die Monogamie war in Attika, wie in ganz Hellas, uralt und innig verbunden mit den im Ackerbau gegebenen Anfängen einer höheren Cultur; eine immerhin beachtenswerthe Sage machte den Aegyptier Kekrops und dessen Sohn Erichthonios, der den Cultus der Demeter in Attika eingeführt haben sollte, zu Urhebern dieses Instituts, bei den Aegyptiern aber war Monogamie bereits in frühester Zeit Landessitte. Was Solon als geheiligten Brauch vorfand, hatte er im Zusammenhange der neuen Staatsordnung eben nur zu sanctioniren. Vgl. Duncker IV. S. 234 ff. und Becker Charikles III. S. 276 ff. Er selbst hat von der Ehe keine besonders ideale Ansicht gehabt, wie schon daraus sich ergiebt, daß er die Ehelosen nicht strafen wollte, weil das Weib eine große Last sei (Stobaeus Floril. 68, 33); aber er hat in späteren Jahren doch der heitern Meeresstille des ehelichen Lebens sich gefreut (Plutarch. moral. p. 751, E). Daß in einer Stadt, welche mehr als eine andere des Alterthums Humanität zur Geltung brachte und durch so viele hervorragende Helden, Staatsmänner, Dichter, Künstler, Philosophen verherrlicht wurde, die Ehe in mancher Beziehung einen edlern Charakter gewinnen mußte, darf man annehmen; aber die Weihe sittlicher Gemeinschaft und die Kraft inniger Liebe fehlte ihr doch in vielen Fällen ganz, und wenn auch die Ansicht, daß bei den Hellenen im allgemeinen die Ehe der nachhomerischen Zeiten sehr wenig von dem Adel heroischer Zeit bewahrt habe, für Athen einige Beschränkung erfahren darf, so läßt sich doch ein Herabgehen auf einen niedrigern Standpunct auch hier nicht leugnen. Vgl. Krahe, Ueber den Einfluß des Christenthums auf die Familie (Düsseldorf 1850) S. 8 ff. und von Lasaulx, Zur Geschichte und Philosophie der Ehe bei den Griechen, in den Abhandlungen der philos.-philol. Classe der bayr. Akad. der Wissensch. VII. S. 58 f. Selbst Aeschylos, der in manchen Stellen von der ehelichen Gemeinschaft so Treffliches gesagt hat, erkennt in dem Weibe ein sachliches Besitzthum (κτῆμα) des Hausherrn und läßt den rauhen Eteokles den thebanischen Jungfrauen Schonungsloses sagen. S. Buchholz, Die sittliche Weltanschauung des Pindaros und Aeschylos S. 147 ff. Sehr oft doch nur Gegenstand des sinnlichen Begehrens für den Gatten, in geistiger Beziehung hinter diesem oft weit zurückstehend, auf das stille Walten im Hause beschränkt, hatte die Frau selbst in ihrer Sprechweise etwas unvollkommenes, altväterliches (τὴν ἀρχαίαν φωνὴν σώζουσι. Plat. Cratyl. p. 418. C.).*)

Es gehörte zur Mißachtung der Frau, daß dem Manne Kinderreichthum nicht eben erfreulich war, weil dieser den Familienbesitz gefährdete, und daß eben deshalb fruchtbare Ehen selten waren. Hiermit hängt ferner zusammen, daß Fruchtabtreibung, die ja selbst Platon und Aristoteles gebilligt haben, sowie Aussetzung namentlich von Mädchen oft

*) Immerhin sind zu beachten die Bemerkungen von Fr. Jacobs über die griechische Hausfrau in den Vermischten Schriften III. S. 201 ff. und die Beiträge zur Geschichte des weiblichen Geschlechts ebendas. IV. S. 157 ff. Die Art des ehelichen Lebens in Athen zeichnet vielleicht am treuesten Xenoph. Oecon. c. 7.

vorkamen; in letzterer Beziehung galt wohl auch in Athen das bei Stobäus (Serm. LXXVII. 7) Gesagte: υἱὸν τρέφει τις κἂν πένης τις ὢν τύχῃ, θυγατέρα δ' ἐκτίθησι, κἂν ᾖ πλούσιος. Freilich ergab sich so auch wieder die Möglichkeit, in Fällen, wo Nachkommenschaft erwünscht war, Kinder zu kaufen und zu unterschieben (**Demosth.** in Mid. p. 563, **Aristophan.** Thesm. 501 f.). Denn eine kinderlose Ehe erschien doch auch wieder als ein großes Misgeschick, weniger vielleicht darum, weil so das Herz der wohlthuendsten Erquickung entbehrte, als deshalb, weil der Fortbestand der Familie bedroht war. In diesem Sinne werden bei den Tragikern namentlich die Söhne als Säulen des Hauses, als Erhalter des väterlichen Herdes, als Namensretter des verstorbenen Vaters bezeichnet.

Die väterliche Gewalt war allerdings beschränkt; aber da sie nicht bloß auf dem, was das Gesetz zugestand, sondern viel mehr noch auf dem, was durch die Sitte geheiligt war, beruhte, konnte sie doch in sehr entschiedener Weise sich geltend machen. Die leiblichen Kinder zu verkaufen, war seit Solon nicht mehr gestattet, und das Recht über Leben und Tod der Kinder beschränkte sich, wenn man von der Befugnis absieht, die in Unzucht betroffene Tochter zu tödten, auf Aussetzung von Neugebornen; die Lossagung (ἀποκήρυξις), welche Enterbung zur Folge hatte, war jedenfalls sehr selten. Immer stand der Vater als eine Ehrfurcht gebietende Erscheinung unter seinen Kindern, und Gehorsam gegen den Vater prägten Sitte und Gesetz den Kindern mit gleichem Nachdruck ein (**Soph.** Trach. 1180: νόμον κάλλιστον πειθαρχεῖν πατρί). Die Sorge der Gesetzgebung für Sicherstellung der natürlichen Rechte der Eltern spricht sich in manchen bedeutsamen Einzelheiten aus. Der Athener hatte noch als designirter Archon oder Rathsherr auch darüber Rede zu stehen, ob er seine Eltern geehrt und würdig bestattet habe (**Xenoph.** Mem. II. 2, **Pollux** VIII. 85). Ein anderes Gesetz bestimmte, daß derjenige, welcher Vater oder Mutter geschlagen oder nicht ernährt oder nicht behaust habe, in der Volksversammlung nicht reden solle (**Aeschin.** in Timarch. 28, **Pollux** VIII. 45). Nach andern verlor derjenige, welcher seinen Vater geschlagen hatte, die rechte Hand oder wurde vom Volke gesteinigt (Voß zu Aristophanes Vögeln 758). Gegen Vatermord soll Solon kein Gesetz erlassen haben, weil er dieses Verbrechen für unmöglich gehalten (**Diog. Laert.** I. 59). Im allgemeinen blieb die athenische Kinderzucht bis in spätere Zeit hart und rauh. — Uneheliche Kinder schienen gegen ihre Erzeuger keine besonderen Pflichten zu haben, wie ja auch ihr Recht ein sehr zweifelhaftes war.

Im Zusammenhange des Familienlebens hatten die **Sklaven** eine besondere Bedeutung, was sich aus der großen Mannigfaltigkeit von Pflichten und Befugnissen, die sie innerhalb des Hauses hatten, als nothwendig ergab. (Vgl. im allgem. Becker, Charikles III. 1—43). Daß in Athen nach Solons Gesetzen die Sklaven einer schonenderen Behandlung als anderwärts sich erfreuten, kam auch dem Familienleben zu gute. Wie aber der Athener seinen Sklaven sogar eine gewiße Ungebundenheit nachsah, läßt sich auch aus Plaut. Stich. 414 f. erkennen, wo ein Sklave sagen kann: Atque id ne vos miremini, homines servolos potare, amare atque ad coenam condicere: licet hoc Athenis nobis. Nicht minder beachtenswerth ist, was Demosthenes (Phil. III. 3) seinen Mitbürgern bezeugt: „Ihr glaubt, Freimuth müße allen, die in der Stadt sind, so gemein sein, daß ihr auch den Fremden und den Sklaven Theil daran gegeben habt und man bei euch viele Sklaven sehen kann, die mit mehr Befugnis das, was sie wollen, sagen, als in manchen andern Städten Bürger." Deshalb konnten die Sklaven auch den Gliedern der Familie, in welcher sie dienten, innerlicher sich verbunden fühlen, und es gehört zu den freundlichen Zügen des athenischen Familienlebens, daß bei den Amphidromien, an Geburtstagen, bei Einweihung der Kinder in die Mysterien, bei Hochzeiten die Sklaven kleine Geschenke darbrachten, wie aus einer Stelle in dem nach einem griechischen Original gearbeiteten Phormio des Terenz (12 ff.) hervorgeht.

Der Verfall des athenischen Staatslebens mußte auch den Verfall des Familienlebens zur Folge haben, wie dieser wiederum jenen beschleunigte. Als Praxiteles in zwei

viel bewunderten Statuen den Triumph einer lachenden Hetäre über eine weinende Hausfrau „als Bild nicht nur seines eigenen, sondern des ganzen damaligen Sittenzustandes darstellen konnte, und Demosthenes gelegentlich mit aller Unbefangenheit aussprach: die Hetären haben wir um der Lust willen, die Kebsweiber der täglichen Pflege halber, die Frauen, um echte Kinder zu erzeugen und zur treuen Hut des Hauses, da war es wie um die Weihe des Familienlebens, so um die Gesundheit des politischen Lebens geschehen" (v. Lasaulx 101). — Ueber die geistige Bildung der Hetären, wodurch sie vor den Ehefrauen so sehr sich ausgezeichnet haben sollen, s. Jacobs, Vermischte Schriften IV. S. 309 ff.

Betrachten wir nun die häusliche Erziehung der Athener, die im Vergleich zu dem, was in Sparta Brauch war, eine ziemlich große und in manchen Dingen ganz unbestrittene Selbständigkeit hatte. Im allgemeinen fiel ihr fast alles zu, was der Grieche τροφή nannte, während die παιδεία zu einem großen Theile der Oeffentlichkeit und dem Staatsleben angehörte. Jene bestand aber nicht bloß in der leiblichen Pflege, sondern umfaßte alle Thätigkeiten und Einwirkungen, welche bei jedem Menschen zu seiner Entwicklung mehr oder minder nöthig scheinen, während die παιδεία dasjenige in sich begriff, was den Menschen zu freierer Stellung erhebt und vom Sklaven, vom gemeinen Manne, vom Barbaren unterscheidet. K. Fr. Hermann zu Beckers Charikles II. 1 ff.; über den allgemeinen Begriff von παιδεία Wachsmuth, Hellenische Alterthumskunde II. S. 344 f.

Das neugeborne Kind wurde gleich nach dem ersten Bade und sobald der Vater es anerkannt hatte, in Windeln gewickelt; einige Tage nachher aber fand das Fest der Amphidromia statt, welches nach Suidas auf den fünften, nach andern auf den siebenten Tag des Säuglings fiel, nach andern mit der δεκάτη, dem Feste der Namengebung eins war, wogegen Petersen (Ueber die Geburtstagsfeier bei den Griechen, a. a. O. S. 287 ff.) nachzuweisen gesucht hat, daß ἀμφιδρόμια, ἑβδομαί (ἑβδομάς) und δεκάτη dasselbe Fest bezeichnen, das die Reinigung der bei der Entbindung Betheiligten, die Weihe des Kindes und die Namengebung umfaßte, seit dem vierten Jahrhundert auch Opfer und Festmahl für Verwandte und Freunde einschloß und dem Kinde Geschenke der Eltern, der Verwandten, der Sklaven brachte. Die Weihe des Kindes bestand darin, daß dasselbe von einer leichtbekleideten Frau um den Altar des Hauses getragen ward. Die jährlich wiederholte Feier des Geburtstages darf als Wiederholung der Amphidromia angesehen werden. Was die Namengebung anlangt, so war sie wohl in der Regel Sache des Vaters; die Sitte aber, die Enkel nach den Großvätern zu benennen (ein Beispiel schon bei Homer Ilias V. 546), führt ein sinnreicher Forscher auf den Gedanken zurück, daß des Menschen natürliches, irdisches Leben dann erst sein befriedigendes Endziel erreicht habe, wenn er als Vater und Großvater in Söhnen und Enkeln die Fortdauer und das Wachsthum seines Lebens dem Tode gegenüber gesichert weiß.

Gleich mit dem ersten Lebenstage kam das Kind in die Hände der Amme und Wärterin; von mütterlicher Fürsorge ist kaum irgendwo die Rede. In den wohlhabenderen Familien war der Gebrauch der Ammen fast allgemein; es waren aber nicht immer Sklavinnen, die den Säuglingen die Brust reichten; man benutzte auch arme Bürgerinnen, in manchen Fällen wohl selbst Spartanerinnen, die für Wartung der Kinder besonders tauglich schienen. Vgl. Krause, Geschichte der Erziehung, des Unterrichts und der Bildung bei den Griechen, Etruskern und Römern, S. 395 ff. Wenn die Kinder entwöhnt waren, besorgten diese Frauen noch immer das zur Nährung derselben Nöthige, wobei manches unzweckmäßige zugelassen wurde. Aber auch die erste geistige Speise gewährten sie, und wie sie die Kleinen durch Schreckbilder und Märchen zu erregen wußten, dafür giebt es zahlreichere Zeugnisse als für vieles andere, worüber wir zuverläßigere Kunde haben möchten (Becker, Charikles II. S. 16 ff.). Sache der Ammen und Wärterinnen war es nebenbei, die Mittel gegen den Zauber des bösen Blickes zu kennen, der den Kindern gefährlich werden konnte (eine Andeutung davon schon im

Hymn. Cer. 227). Natürlich aber hatten sie besonders darauf zu sehen, daß die Kinder an mancherlei Spielzeug sich erfreuen konnten, an der Klapper, an Thon- und Wachspuppen, an kleinen Wagen, Häusern und Schiffen; später fanden sich der von metallenen Ringen klirrende Reif, der Kreisel, die Schaukel, das Steckenpferd, die große Mannichfaltigkeit geselliger Spiele (des Versteckens, des Fangens, des Rathens, des Würfelns ꝛc.), worüber erschöpfende Belehrung bei Grasberger, Die leibliche Erziehung bei den Griechen und Römern I. Hervorheben wollen wir hiebei, daß auch Platon die pädagogische Bedeutung der Kinderspiele zu schätzen wußte, aber dieselben Spiele immer in derselben Weise treiben zu lassen rieth, damit schon hiedurch die Jugend an das Feste und Stetige sich gewöhne, während sie durch häufigen Wechsel neuerungssüchtig werde, was dann später selbst im öffentlichen Leben fortwirke (legg. VII. 793 f., 797 f.). — Uebrigens stand die Amme zur Familie wie bei den Griechen überhaupt, so besonders auch in Athen in einem gemüthlicheren Verhältnisse, als es ihre untergeordnete Stellung mit sich zu bringen schien, und wie sie selbst dem Pfleglinge in herzlicher Liebe zugewandt war, so fand sie wohl auch bei diesem eine innige Erwiderung. Wir dürfen annehmen, daß Aeschylos (Choeph. 734 ff.) in der Amme des Orestes uns ein Bild nach dem Leben dargestellt hat.

Etwa im siebenten Jahre giengen die Knaben aus der weiblichen Pflege in die Hände eines männlichen Hüters und Leiters, des Pädagogen, über; die Mädchen blieben der Sorge der Mutter überlassen. Der Pädagog war immer ein Sklave und oft einer von denen, welche zu andern Diensten im Hause nicht verwendet werden konnten, wie denn selbst Perikles für den jungen Alkibiades den seines Alters halber sonst untauglichen Thraker Zopyros als Hüter bestellt hatte (Plat. Alcib. I. p. 122, vgl. Hertzberg Alkibiades 21). Daß man am liebsten doch gebildete und rechtliche Menschen wählte, muß man voraussetzen; man hätte ihnen sonst ein so wichtiges Geschäft nicht anvertrauen dürfen, ein Geschäft, das die künftigen Bürger des Staats bis zum Alter der Epheben, in den Jahren also, welche für Bildung des Geistes und Herzens die entscheidenden sind, ihrer Einsicht und Redlichkeit überließ und Verwahrung derselben vor üblen Einflüssen der Umgebungen, wie Anleitung zu Anstand und Sitte im Verkehr des Lebens, zu Bescheidenheit gegen die Eltern, überhaupt zu allem, was man mit den Worten *εὐκοσμία* und *σωφροσύνη* bezeichnete, ihnen zur Pflicht machte. Wenn nun im allgemeinen anzuerkennen ist, daß die Jugend Athens lange Zeit durch ihr bescheidenes, fast schüchternes Verhalten sich auszeichnete, so wird dies zwar vor allem auf den im ganzen Familienleben waltenden Ernst zurückzuführen, zum Theil aber doch auch dem Einflusse der Pädagogen zuzuschreiben sein. Sie hatten ja die Zöglinge unaufhörlich unter ihrer Aufsicht, und ganz mit Recht konnte Plautus, einem griechischen Vorbilde folgend, an einen jungen Mann die Worte richten lassen (Bacch. III. 1, 17): nego tibi hoc annis viginti primis fuisse copiae digitum longe a paedagogo pedem ut ecferres aedibus. Sie begleiteten die Knaben allenthalben, auch in die Schule und das Gymnasium und durften nach Gelegenheit wohl selbst harte Zuchtmittel anwenden, um jugendliche Ungebühr zurückzuweisen, oder auch mit rauhen Worten bedenklichen Verkehr verhindern (Plat. Lysis g. E.). Daß aber mit zunehmender Reife der Zöglinge die Einwirkungen der Pädagogen sich änderten und allmählich in freundliche Berathung übergiengen, versteht sich von selbst. Krause 399 ff., Becker II. 20 ff.

Immerhin war Sache der Pädagogen zumeist Gewöhnung der ihnen Anbefohlenen an das äußerlich Geziemende; Gemüth und Charakter der Knaben und Jünglinge zu bilden, war die Aufgabe des ganzen häuslichen Lebens, besonders des Vaters, der doch auch in höherem Sinne zu *εὐκοσμία* und *σωφροσύνη* anzuleiten hatte. Die Hinweisung auf der Vorfahren Tugenden und Verdienste, auf des Vaterlandes Ruhm und Größe, auf alles, was Gesetz und Sitte vorschrieb, konnte ja täglich und in sehr eindrucksvoller Weise geschehen, dasjenige aber, was der Vater selbst war und vollbrachte, prägte sich den jugendlichen Gemüthern in unverwischbaren Zügen ein. Dazu nun neben demjenigen, was

die glänzenden Staatsculte auch für die Jugend darboten, die wunderbare Mannichfaltigkeit der häuslichen Gottesdienste. Das Familienleben dachte man ja nach allen seinen Beziehungen unter den Schutz und Segen der Götter gestellt, die, sofern die Fortpflanzung des Geschlechts in Betracht kam, als γενέθλιοι oder γενέται, sofern es sich um die Rechte der Eltern und die Pflichten der Kinder handelte, als πατρῷοι, sofern die gegenseitigen Rechte der Geschwister und Vettern gewahrt werden sollten, als ὁμόγνιοι angerufen wurden. In anderer Weise fühlte der fromme Glaube das Familienleben durch die Hochzeitsgötter (προστρόπαιοι, γαμήλιοι, φυτάλιοι) bestimmt, und wenn man erwägt, wie auch in diese Gruppe sehr verschiedene Götter zusammengefaßt sind (Zeus, Apollon und Artemis, Aphrodite, Dionysos und Helios, Poseidon und Demeter, in Athen gewiß auch Pallas Athene als Pflegemutter des Erechtheus, dann Eros, Peitho und die Chariten), so fühlt man etwas von der Innigkeit, welche das Familienleben zusammenhielt und in ihm die jungen Herzen bewegte. Nimmt man nun hinzu, daß die Familie auch in den Geistern der Vorfahren Gottheiten erkannte und diesen nicht nur an den Gräbern, sondern auch bei Hochzeiten, wo sie um Kindersegen angefleht wurden, Verehrung widmete, so schließt sich in freundlicher Weise das Bild dieser Hausgottesdienste ab. S. besonders Petersen, Der Hausgottesdienst bei den alten Griechen. Cassel 1851. Es wird anzuerkennen sein, daß die Theilnahme der Jugend an den mannichfaltigen Culten, wie vieles auch blos äußerlich abgethan werden mochte, für das innere Leben nicht ohne Wirkung bleiben konnte, vielmehr die sittlichen Einflüsse, die sonst von dem Familienverbande ausgiengen, verstärkte.

Man darf dies um so eher glauben, je entschiedener die Knaben und Jünglinge auf das Haus beschränkt blieben und in diesem zunächst ihre Welt zu erkennen hatten. Auf die öffentlichen Angelegenheiten die Aufmerksamkeit zu richten, galt für sie bis in die Zeit des peloponnesischen Krieges als durchaus unziemlich, und Isokrates konnte sagen (Areop. 48): οὕτω δ' ἔφευγον ἀγορὰν, ὥστε εἰ καὶ ποτε διελθεῖν ἀναγκασθεῖεν, μετὰ πολλῆς αἰδοῦς καὶ σωφροσύνης ἐφαίνοντο τοῦτο ποιοῦντες (vgl. Isaeus de hered. Cleonym. 2). Später freilich geschah es, daß man die Jünglinge öfter als neugierige Zuhörer in den Gerichtshöfen, als bei den ernsten Uebungen der Gymnasien sah, und schon Andokides weiß davon (adv. Alcib. 23). Es ist aber allezeit ein Beweis vom Verfall der natürlichen Lebensordnungen gewesen, wenn die Jugend, noch ehe sie innere Reife gewonnen, in das verwirrende Gewühl der öffentlichen Verhandlungen sich gedrängt hat.

Indem die Athener ihre Jugend von den Angelegenheiten des Staates fern hielten, hatten sie nicht zu besorgen, daß sie die entsprechende Vorbildung für die spätere Theilnahme an denselben nicht gewinnen würde. Was in solcher Beziehung das vom Vater Ausgehende nicht gewährte, bot der Unterricht der Schulen und Gymnasien; das öffentliche Leben selbst mochte dann, sobald es die jungen Bürger ergriff, das Uebrige thun. Aber die häusliche Erziehung hatte für die Söhne auch noch die Vorbildung für einen besondern Beruf ins Auge zu fassen, wenn der Besitz des Hauses nicht groß genug war, daß er ein Leben in freier Bewegung und in alleiniger Hingabe an die allgemeinen Interessen zugelassen hätte. Daher die oben angeführte Verordnung Solons. Plutarch. Solon. 22, Diog. Laert. I. 55, Vitruv. VI. praef. nach dem Komiker Alexis.

Die Erziehung der Mädchen war allein Sache der Mütter und Wärterinnen, die, weil sie selbst in ihrer Bildung vernachläßigt worden, den an sie Gewiesenen wenig geben konnten. Was sie lehrten, das beschränkte sich auf die γράμματα (das Lesen) und die weiblichen Arbeiten, wie Spinnen und Weben. Der Vater, die Gynäkonitis selten betretend, übte auf seine Töchter keinen tiefer gehenden Einfluß aus. Privatlehrer für die Mädchen gab es nicht und auch an Einrichtung von Mädchenschulen scheint man nicht gedacht zu haben. Selbst die körperliche Bildung der Mädchen wurde vernachläßigt. Xenophon wagt als Ersatz für gymnastische Uebungen nur mancherlei häusliche Beschäftigungen zu empfehlen (Oecon. X. 10 f.), und wie fern es der Anschauung des Atheners lag, die Mädchen in körperlichen Uebungen sich tummeln zu lassen, ergiebt sich

aus der Weise, wie Aristophanes in seiner Lysistrata die Spartanerinnen einführt; auch Euripides (Androm. 585 ff.) spricht gegen die Theilnahme der Jungfrauen an gymnastischen Uebungen. Daß auserwählte Mädchen im Alter von 5—10 Jahren an dem jedes fünfte Jahr wiederkehrenden Feste der Brauronien Theil zu nehmen hatten (Schol. ad Aristoph. Lysistr. 648 f.), das war für ihre Bildung ohne Werth. Eine höhere Geistesbildung aber konnten die Mädchen schon deshalb nicht gewinnen, weil sie so früh, oft schon im 14. Lebensjahre, verheirathet wurden.

Hier dürfte der Platz sein für einige Bemerkungen über die **Waisenpflege** in Athen. Wie überhaupt die Jonier, auch hierin von den Doriern sich unterscheidend, die Fürsorge für die Waisen als Angelegenheit des Staates angesehen zu haben scheinen, so gab es auch in Athen eine unter öffentlicher Obhut stehende Waisenpflege. Jedes Waisenkind erhielt seinen entweder durch das Testament seines Vaters oder, wenn ein solches fehlte, durch den Archon bestellten Vormund (ἐπίτροπος), der für seinen Pflegling, wenn er dem männlichen Geschlechte angehörte, bis zum Alter der Epheben, im andern Falle wohl bis zur Verheirathung Sorge zu tragen, sein Vermögen zu verwalten, den nöthigen Unterhalt ihm zu gewähren, seiner Erziehung sich anzunehmen hatte. Wer Unmündige in irgend einer Beziehung schädigte, wurde der κάκωσις τῶν ὀρφανῶν angeklagt. (Die auf diese Rechtsverhältnisse bezüglichen Stellen sind gesammelt in Clinton, fasti Hellenici p. 350, A. t.). Wie gewissenlos die Vormünder zuweilen mit dem ihnen anvertrauten Gute verfuhren, zeigt die Jugendgeschichte des Demosthenes, der sich und seine Schwester durch die schurkischen Vormünder um das ererbte Vermögen betrogen sah. — Für die Söhne der im Kampfe für das Vaterland Gefallenen sorgte der Staat gemäß der von Solon getroffenen Einrichtung in der Weise, daß dieselben bis zum 20. Lebensjahre im Prytaneion gespeist und auch sonst ausgezeichnet wurden. Diog. Laert. I. 55, Plat. Menex. p. 248 D. Die specielle Fürsorge hatten die ὀρφανοφύλακες. Es ist begreiflich, daß im peloponnesischen Kriege, der so viele Bürger wegraffte, für die große Menge der vaterlosen Waisen nicht ausreichend gesorgt wurde; doch hat Aristophanes (Thesm. 449 f.) dies gerügt.

Wie viel aber die Ordnung des athenischen Staats in Sachen der Erziehung dem Hause überließ, an die männliche Jugend machte er doch früh genug seine Rechte geltend, und dies führte auch in Athen nothwendig zu **öffentlicher Erziehung**. Wie weit man dabei aber von spartanischen Einrichtungen entfernt blieb, werden die folgenden Bemerkungen erkennen lassen.

Zum ersten male nahm der Staat von den Sprößlingen seiner Bürger Notiz, wenn diese am dritten Tage der Apaturien — im Monat Pyanepsion — die im vorhergehenden Jahre geborenen Söhne und Töchter der Versammlung der Phratoren vorstellten und in das Verzeichnis der Phratrie (φρατορικὸν γραμματεῖον), vielleicht mit Beachtung der Geburtstage, eintragen ließen. Sobald dann die Knaben das bildungsfähige Alter erreicht hatten, war es Voraussetzung der Behörde, daß die Väter für ausreichende Bildung derselben sorgen würden; sie selbst aber beschränkte sich auf Einrichtung und Unterhaltung der für die Gymnastik erforderlichen Anstalten und auf eine gewiße Ueberwachung dessen, was für den Unterricht der künftigen Bürger geschah. Was dem Areopag in Bezug auf Beaufsichtigung der Jugend zustand, hieng mit dem, was hier in Frage kommt, nicht unmittelbar zusammen. Immerhin trug, was für Bildung der männlichen Jugend geschah, den Charakter der öffentlichen Erziehung, da es, auch wo der Staat nicht direct eingriff, unter dem Einflusse des öffentlichen Geistes stand und die Knaben und Jünglinge außerhalb des Hauses in Gemeinschaft mit Altersgenossen und wie unter den Augen der Bürgerschaft zu einer oft anspannenden Thätigkeit aufrief.

Zuerst nun von der **Gymnastik** (Palästrik), die mehr als irgend etwas anderes zur Jugendbildung gehöriges für die Staatsbehörde Gegenstand der Aufmerksamkeit und Fürsorge war. Daß sie in Athen schon sehr früh bei der Erziehung als wichtig gegolten, geht daraus hervor, daß Theseus für den Erfinder des Ringkampfes wie für den Be-

gründer oder Wiederhersteller der isthmischen Spiele und der heimischen Panathenäen gehalten und deshalb auch neben Hermes und Herakles als Vorsteher der Palästrik bei allen Hellenen gefeiert wurde. Für den jonischen Stamm war er in der That, was Herakles für den dorischen; man nannte ihn den zweiten Herakles und bezeichnete dieses Verhältnis durch den sinnigen Mythus von dem unentschiedenen Ringkampf zwischen beiden. Der wuchtige Herakles wurde dann mehr Repräsentant der harten Athletik, der feinere Theseus Repräsentant der allen zugänglichen Gymnastik. In der Periode der Aristokratie erschien diese auch bei den Athenern als eine den Herrenstand auszeichnende Kunst; durch Solon aber gelangte sie zu durchgreifender Geltung, wurde sie für alle Bürger, welche ein Leben in freier Thätigkeit sich gestatten konnten, ein Bestandtheil der hierzu befähigenden Ausrüstung. Es war nun in Bezug auf den gymnastischen Unterricht Regel, daß die Knaben, von ihren Pädagogen begleitet, zu bestimmten Zeiten die Palästra besuchten, um unter Leitung des Pädotriben sich in mancherlei Weise zu üben. Palästren hatte Athen schon in älterer Zeit mehrere, wahrscheinlich eine in jedem Theile der Stadt; später, als die Bevölkerung sich mehrte, wurden noch andere Palästren erbaut, entweder vom Staate selbst oder von einem Privatunternehmer, bis endlich auch Pädotriben, früher arme Bürger oder Fremde, auf eigene Gefahr Palästren aufführten. Nächst den vom Staate bestellten gymnastischen Behörden, den Gymnasiarchen, Sophronisten, Kosmeten, über welche keine vollständig sichere Kenntnis zu gewinnen ist, — die Sophronisten und Kosmeten waren wohl besonders für die Epheben bestellt, — hatte der Pädotribe in der Palästra die höchste Auctorität, und wie er den gymnastischen Unterricht leitete, so hielt er auch strenge Zucht, bei welcher Schläge etwas sehr gewöhnliches waren. Es ist bezeichnend für den sittlichen Zustand Athens, daß bereits Solon zu Verhütung der Päderastie Oeffnung der Palästren erst nach Sonnenaufgang und Schließung derselben noch vor Sonnenuntergang angeordnet, die Gegenwart von Erwachsenen aber, mit Ausnahme der Söhne, Schwiegersöhne und Brüder der Pädotriben, bei Todesstrafe verboten hatte. Man theilte aber die turnenden Knaben nach dem Alter in zwei Classen, die gesondert von einander sich übten und nur etwa am Feste der Hermäen (s. die Ausleger von Platons Lysis S. 206 D), wo sie mit Kränzen geschmückt erschienen und, nachdem der Pädotribe ein Opfer dargebracht hatte, an harmlosem Spiele sich erfreuen durften, zusammenkamen. Die Uebungen in der Palästra waren: Laufen, Ringen, Speer- und Diskuswerfen, Faustkampf, Ballspiel, Springen (Plaut. Bacch. III. 3, 24 f., vergl. Plat. Charm. p. 159, C), deren Behandlung wir an dieser Stelle nicht genauer verfolgen können.*) Das Pankration (Verbindung von Ringen und Faustkampf) leitete schon zur athletischen Kunst über; aber auch diese wurde, als man bei den großen Festspielen neben den Männern Knaben und Jünglinge theilnehmen ließ, mehr und mehr in den Kreis der eigentlichen gymnastischen Uebungen gezogen, nicht zum Vortheile der Jugendbildung. Vgl. Krause, Olympia S. 72 f., 96 f., 101 f.**) Wenn die Jünglinge das 18. Lebensjahr erreicht hatten und als Epheben zu politischer Mündigkeit gelangten, erhielten sie das Recht, an den Uebungen der Männer in den Gymnasien theilzunehmen; auch fehlte es ihnen in den beiden Jahren der Ephebie durchaus nicht an Gelegenheiten zu Uebung und Bethätigung körperlicher Kraft.

Uebrigens gab es in Athen auch Männer, welche gegen die Gymnastik mit strengem Tadel sich erklärten und ebensowohl die für das leibliche Leben daraus kommenden Nachtheile, als die leicht damit sich verbindende Vernachläßigung geistiger Bildung rügten. Wir dürfen annehmen, daß solcher Tadel mehr das Virtuosenthum der Agonistik, als die ein-

*) Das Schwimmen war neben dem Lesen das früheste, was in dem so stark auf das Meer hinausgewiesenen Athen auch nach Solons Anordnung der Knabe zu lernen hatte; für einen ganz ungebildeten Menschen hatte man das Sprichwort: Er kann weder schwimmen noch lesen. Cramer 1, 270.

**) Vgl. Bd. IV d. Art. Leibesübungen S. 312—317. D. Red.

facheren Uebungen der Gymnastik traf; aber eine so unbedingte Bewunderung hellenischer Turnkunst, wie sie z. B. bei Jäger in seinem Buche über die Gymnastik der Hellenen (Eßlingen 1850) sich kund giebt, dürfte bei den Hellenen selbst kaum vorhanden gewesen sein. Das Verständigste in dieser Beziehung ist doch am Ende, was in ziemlich später Zeit Lucian in seinem Anacharsis den Solon sagen läßt. — In der wirren Zeit der Ochlokratie ließen die Athener mit der alten Zucht auch die Gymnastik verfallen. Wie sie dann in der macedonischen und römischen Zeit die Leibesübungen wieder mit Eifer pflegten, hat Dittenberger in der oben angeführten Schrift aus zahlreichen Inscriptionen dargestellt. Im allgem. s. Fr. Haase, Art. Paläſtra in der Encyklopädie von Ersch und Gruber C 362—414, Krause, Gymnastik und Agonistik der Hellenen, Halle 1841, Becker, Charikles II. 161—198.

Der dem geistigen Leben zugewandte Unterricht, zunächst auf Musik und Grammata sich beschränkend, erweiterte sich allmählich und gab in Athens bester Zeit jene umfassendere Bildung, welche man ἐγκύκλιος παιδεία genannt hat. (Ueber den allgemeineren Begriff von μουσική, wonach sie die gesammte Geistesbildung im Gegensatze zur γυμναστική umfaßt, s. Wachsmuth, Hellenische Alterthumskunde II, 359 f.). Aber so bestimmt man annahm, daß jeder Freigeborene alle Mittel der Bildung benutzen dürfe, und so entschieden es gerade das Interesse der Demokratie zu fordern schien, daß jeder Bürger die zu bewußtvoller Thätigkeit für den Staat nothwendige Bildung besitze, so wenig hat Solon, so wenig hat irgend ein späterer Staatsmann daran gedacht, die Unterrichtsanstalten unter durchgreifende Leitung des Staates zu stellen.*) Dieser überließ es vielmehr jedem einzelnen, für Unterweisung seiner Söhne Sorge zu tragen, und fragte nicht sonderlich darnach, wie die Unterrichtsanstalten, die bloße Privatschulen waren, beschaffen wären, wie sie benutzt würden, und welche Resultate sie lieferten, und merkwürdig genug ist es, daß, während die in die Staatsämter Berufenen sehr genaue Rechenschaft abzulegen hatten, die Lehrer der Schulen in Bezug auf ihre Geschicklichkeit oder Thätigkeit von jeder eigentlichen Controle befreit waren. Der Unterricht war ein freies Gewerbe schon in Solons Zeit und blieb es seitdem fort und fort. Platon scheint allerdings eine Veränderung in diesen Dingen als wünschenswerth erkannt zu haben und hat daher auch öffentlich anzustellende Lehrer verlangt (legg. VII, p. 804); aber diese Forderung hat keine praktische Wirkung gehabt.

Indes muß man sagen, daß man den Unterricht selbst nicht mit gemeinem Sinne aufgefaßt hat. Mit vollem Recht hat sich K. F. Hermann (zu Beckers Charikles II, 31 f.) gegen die Ansicht erklärt, daß der Unterricht bei den Hellenen lediglich auf den praktischen Gebrauch im spätern Leben berechnet gewesen sei, während er vielmehr gerade eine Erhebung über die Banausie des alltäglichen Bedarfs erstrebt habe; selbst in der Zeit, welche endlich der Mathematik und Naturkunde einen Platz im Jugendunterrichte eingeräumt habe, feien diese so wenig praktischen Zwecken dienstbar gewesen, daß sie vielmehr von den Vertretern des Nützlichkeitsprincips energisch bekämpft worden (Isokrates Antid. 262: οἱ μὲν γὰρ πλεῖστοι τῶν ἀνθρώπων ὑπειλήφασιν ἀδολεσχίαν καὶ μικρολογίαν εἶναι τὰ τοιαῦτα τῶν μαθημάτων) rc. In der That blieb lange noch das von Aristoteles Ausgesprochene (rep. VIII, 3) Ueberzeugung der Griechen: τὸ ζητεῖν πανταχοῦ τὸ χρήσιμον ἥκιστα ἁρμόττει τοῖς μεγαλοψύχοις καὶ τοῖς ἐλευθέροις.

Die Musik, in ihrer tiefgehenden Wirkung auf das Gemüthsleben von allen anerkannt und namentlich auch nach ihrer Bedeutung für Mäßigung der Affecte und für Regelung des Ethischen überhaupt mit Einsicht und Ernst gewürdigt (s. besonders Ambros Geschichte der Musik I, 322 ff.), mußte zumal in Verbindung mit dem Gesange, der edle Anschauungen und Gedanken vor die Seele führte, als ein überaus wichtiges Bildungsmittel erscheinen, dessen kein Freigeborener entbehren dürfe. Es kommt dabei

*) Die ἀρχαί, welche Solon zur Beaufsichtigung der Lehrer eingesetzt haben soll, (Plat. Axioch. p. 367), hatten wohl nur ihr sittliches Verhalten zu überwachen.

zugleich in Betracht, daß die musikalische Bildung im engsten Zusammenhang mit dem religiösen Leben trat, das in der Poesie auf mannigfache Weise, besonders in Hymnen und Liedern, Ausdruck fand und für diese wieder der musikalischen Begleitung bedurfte. Da nun die Erziehung auf religiösem Fundamente ruhte, so ergab sich schon hieraus die Nothwendigkeit, die Jugendbildung auch nach dieser Seite zu richten. Dabei gieng man nicht sowohl darauf aus, daß die Jugend Musik machen lerne, als darauf, daß sie musikalisch werde, daß „jener Lebensäther edlen Maßes sie durchbringe, der den geordneten Tönen innewohnt;" Virtuosenthum hielt man der Jugend fern. Aber unziemlich erschien es allezeit, daß irgend einer ohne musikalische Bildung bliebe, und Themistokles gerieth in schlimmen Verdacht, als er bei einem Gastmahle sich weigerte, die Lyra zu spielen. Ambros I, 302 f. und 332 f.

Wir wissen nun, daß das mit Gesang verbundene Saitenspiel, schon durch die Sage von Orpheus verherrlicht, der Natur der Griechen besonders entsprach und namentlich durch die Schule der Kitharisten von Lesbos die siebensaitige Kitharis (Kithara) weit umher in Griechenland ein Lieblingsinstrument wurde. Dies gilt natürlich auch von Attika, wo an die Stelle der einfach ländlichen Chöre von Knaben und Männern, wie sie in frühester Zeit bei den Erntefesten stattgefunden hatten, allmählich eine kunstvollere Uebung trat, deren ethische Wirkung in energischen Worten Maximus von Tyrus (XXXVII, 4) bezeichnet: *σώζει μὲν ψυχὴν μίαν, σώζει δὲ οἶκον, σώζει πόλιν, σώζει ναῦν, σώζει στρατόπεδον.* Wie hätte man da nicht eben für Jugendbildung die Musik nach ihrem vollen Werthe schätzen sollen! Die Knaben aber begannen mit der Erlernung des Saitenspiels etwa im 13. Jahre, zu einer Zeit also, wo sie auch bereits ein mehr innerliches Verständnis der begleitenden Lieder haben konnten (Plat. legg. VII, p. 809). Und hierbei machte man wohl immer wieder den Gesichtspunct geltend, daß bei solcher Uebung nicht der flüchtige Genuß, sondern die freie Erhebung und Bildung des Gemüths die Hauptsache sei (Aristot. rep. VIII, 3). Ob dieser musikalische Jugendunterricht mit der Lyra begann und dann erst die Kithara in Anwendung brachte, wozu der zwischen beiden Instrumenten bestehende, für uns freilich etwas zweifelhafte Unterschied (vgl. Ambros I, 461 ff.) bestimmen konnte, läßt sich nicht völlig entscheiden, obwohl anzuerkennen ist, daß ältere Schriftsteller den Knaben meist die Lyra beilegen (Becker Charikles II, 38). Als nun aber das durch den gefeierten Meister Olympos aus Phrygien zu kunstvoller Uebung erhobene Flötenspiel bei den Griechen Aufnahme gefunden hatte, — es war in der Zeit der Perserkriege, deren gewaltige Ereignisse die Seelen ohnehin fort und fort in stärkere Schwingung versetzten —, wurde es rasch auch in Athen heimisch, wo ja die geistige Erregung auch besonders groß war, und gewann für einige Zeit so viel Geltung, daß die Flöte als ein Lieblingsinstrument der Athener gelten konnte (Aristot. VIII, 6). Aber bei dem feinen Sinne, der diesen eigen war, machte sich doch zuletzt die Ansicht geltend, daß das Flötenspiel nicht etwas ethisches, sondern vielmehr etwas orgiastisches sei und für die Bildung auch schon deshalb weniger Werth habe, weil es den begleitenden Gesang ausschließe und dann mehr in weichlichen und unbestimmten Gefühlen schwelgen, als klare und energische Ideen gewinnen lasse. Die Reaction, welche gegen das Flötenspiel eintrat, fand gerade für die Athener einen sehr bezeichnenden und wirksamen Ausdruck in dem Mythus von der Athene, welche, als sie von Hera und Aphrodite wegen der bei ihrem Flötenspiele unvermeidlichen Verzerrung des Gesichts verlacht worden und selbst im Spiegel einer klaren Quelle diese Wirkung gesehen, in heftigem Zorne und mit einem schrecklichen Fluche die Flöte von sich geworfen habe, wie denn auch an Marsyas der Fluch in Erfüllung gegangen sei. Vgl. C. A. Böttiger, Pallas Musica und Apollo der Marsyastödter, in den kleinen Schriften I, 3 ff. Bekannt ist die Anekdote von dem jungen Alkibiades, der die Flöte verschmähte, weil man beim Blasen sein Gesicht entstelle und weder sprechen noch singen könne, so

daß sie nur für die Kinder der Thebaner passe, die mit einander nicht zu reden verständen (Plutarch. Alcib. 2).*)

Wie hoch Platon von der Musik dachte, davon ist hier nicht zu sprechen, da seine Gedanken in dieser Beziehung sehr bestimmt dorischen Anschauungen sich nähern. Dagegen hat Aristoteles mit dem, was er von dem Werthe und der Uebung der Musik sagt, ungleich mehr als der große Athener im Geiste der Athener gesprochen. Denn während Platon bei Würdigung der Musik sich streng auf die ethische und politische Bedeutung derselben beschränkt, erkennt Aristoteles daneben auch das Schöne und Erfreuliche der Musik als Sache der Erholung an und läßt so dem individuellen Bedürfnis und Geschmack sein Recht (Ambros I, 330 ff.).

Aber ihre wahrhaft bildende Kraft verlor die Musik auch in Athen, als sie, den rechten Zusammenhang aufgebend, zur Begleiterin scenischer Darstellungen sich erniedrigen ließ, oder, geübt von gedungenen Flötenspielerinnen, in geselligen Kreisen über den Mangel geistreicher Unterhaltung täuschen sollte (Plat. Protag. p. 347 C). Schon die Komiker Aristophanes und Pherekrates hatten das Abweichen von der alten Einfachheit und Strenge in der Musik, das auch durch das Collegium der Agonotheten auf die Dauer nicht gehemmt werden konnte, zu rügen gehabt; Platon aber hatte darin ein Uebergeben zu Frechheit und Gesetzlosigkeit erkannt und zu der Besorgnis einen Grund gefunden, daß die zuchtlose Zeit der Titanen wiederkehren werde (legg. III, p. 698, B. 70, A). Als die Athener der Flötenspielerin Lamia einen so seltsamen Cultus widmeten (Ambros I, 300 f.), war an edlere Wirkungen der Musik nicht mehr zu denken.

Wenden wir uns nun zu demjenigen, was für die Jugendbildung der Ausdruck γράμματα zusammenfaßte. Zunächst aber bezeichnete man damit das Lesen, woran das Schreiben sich anschloß. Die Elementarschulen aber, in denen Lesen und Schreiben gelehrt wurde, — ihre Lehrer hießen γραμματισταί, — mögen sehr zahlreich gewesen sein, da in diesen Dingen wohl jeder Unterweisung empfieng, wie denn selbst der sonst sehr unwissende Wursthändler in den Rittern des Aristophanes mit den Elementen nicht unbekannt ist. Bei der im Unterrichtswesen herrschenden Gewerbefreiheit wandten sich zum Lehrfache wohl auch viele, die sonst wenig taugten.**) Bei dem Leseunterricht bediente man sich einer Methode, die nach dem, was Dionysius von Halikarnaß (de admir. vi dicendi in Demosth. c. 52) darüber sagt, als Syllabirmethode bezeichnet worden ist. Man lernte erst die Namen der Buchstaben, dann die Form und Geltung derselben, hierauf die Silben und das dazu Gehörige, weiterhin die Redetheile und deren Beugung, Numerus, Contraction, Accentuation, und nun erst begann das Lesen und zugleich das Schreiben, erst silbenweise und langsam, dann im Zusammenhange und so wie wir denken. Vgl. Cramer I, 281, wo auch eine Notiz über die in späterer Zeit ausgeklügelten Erleichterungsmethoden sich findet, die freilich eher zu der Vermuthung leiten, daß man sich der Buchstabirmethode bedient habe (Becker, Charikles II, 33); doch ist hierbei wieder beachtenswerth, was Maximus Tyrius VII, 8 sagt: οἱ γραμματισταὶ πραγματεύοντες περὶ τὰς συλλαβὰς καὶ συμψελλίζοντες ἔθνει παίδων ἀνοητάτῳ. Dem feinen musikalischen Sinne der Griechen entsprach es, daß die Kinder beim Lesen Längen und Kürzen, Hebung und Senkung der Silben sorgfältig zu beobachten hatten; solches Lesen geschah wohl meist im Chor. — Beim Schreiben bediente man sich zunächst der Tafel (πυξίον), nachher

*) In Theben war das Flötenspiel fortwährend sehr beliebt. Maximus Tyr. XXIII, 2: Θηβαῖοι αὐλητικὴν ἐπιτηδεύουσι, καὶ ἔστιν ἡ δι' αὐλῶν μοῦσα ἐπιχώριος τοῖς Βοιωτοῖς: die den Athenern eigenthümliche Kunst ist nach ihm das Sprechen.

**) Ob bei dem, was Demosthenes (de falsa legatione 281) von dem Vater seines Widersachers Aeschines, der ein Schulmeister gewesen, mitgetheilt hat, mehr als bloß persönliche Bitterkeit sich kund giebt, lassen wir unentschieden. In der Rede de corona 129 und 258 ist derselbe Mann ein verworfener Sklave, dem man, weil ihm nicht zu trauen ist, dicke Beinschellen und einen Klotz angelegt hat, und so dient er dem Schulmeister Elpias, Tinte bereitend, Bänke scheuernd, die Schule ausfegend.

kamen δέλτοι πολύπτυχοι in Anwendung. Das Verfahren aber war dies, daß der Lehrer zuerst die Buchstaben in schwachen Umrissen vorschrieb und den Kleinen dann nicht sowohl im Nachmalen, als vielmehr im Ausführen dieser Umrisse die Hand lenkte, bis sie die Fähigkeit zu freierem Nachschreiben gewannen (Plat. Protag. p. 336; vgl. Seneca ep. 94 und Maximus Tyr. VII, 2). Auf Schönheit der Handschrift scheint man nicht sonderlich geachtet zu haben. — Das Rechnen will Platon (legg. VIII, p. 819) ἅμα γράμμασι gelernt sehn; in Wirklichkeit aber scheint man die Anleitung zu dieser Fertigkeit, deren ja selbst die Sklaven nicht entbehren konnten, dem Hause überlassen zu haben. Zur παιδεία wird es nirgends gerechnet. In welcher Weise die Schulen Athens Geometrie behandelt haben, ergiebt sich vielleicht am besten aus Platons Menon p. 84 D, 85 B. Der pseudoplatonische Dialog Erast. versetzt uns gleich am Anfange in die Schule des Dionysios, welcher Platons Lehrer gewesen sein soll, und zeigt uns zwei über mathematische und astronomische Gegenstände streitende Knaben. *)

Wann man die Kinder als schulfähig ansah und zuerst den Grammatisten zuführte, sagt uns der pseudoplatonische Dialog Axiochos S. 366. Man ließ sie gewöhnlich mit dem 7. Lebensjahre, nachdem sie bereits mit den gymnastischen Uebungen begonnen hatten, in die Schule gehn (vgl. Aristot. rep. VII, 15, und Plaut. Bacch. III, 3, 36); indes machten hiervon die Reichen nicht selten eine Ausnahme, indem sie die Kinder noch früher in die Schule schickten, wie sie ihnen auch einen längeren Unterricht möglich machten (Plat. Protag. p. 326 C). Wohl auch für die Elementarschüler begann der Unterricht mit Tagesanbruch, ja nach Aeschines Rede gegen Timarch §. 12 hatte Solon die Verordnung für nöthig gehalten, daß man nicht vor Sonnenaufgang anfangen solle; aus derselben Stelle ergiebt sich, daß die Schulen auch Nachmittags besucht wurden.

Hatten die Kinder ausreichende Fertigkeit im Lesen und einige Fertigkeit im Auffassen des Gelesenen erlangt, so gieng man zur Lectüre der Dichter über, wodurch man den Verstand zu schärfen, das Gefühl für das Schöne und Schickliche zu wecken, das Herz für das Edle und Große zu gewinnen suchte. Es entsprach diesem Zwecke, daß man auserlesene Stellen oder auch größere Abschnitte, zuweilen auch wieder bedeutsame Aussprüche nach vorausgegangener Erklärung dem Gedächtnis einprägen ließ (Plat. Protag. p. 326, legg. VII, p. 810). Daß die Sophisten bei ihrem Unterricht die Dichter ebenfalls benutzten, deren Bedeutung für oratorische Bildung sie vielleicht zuerst erkannt haben, wissen wir aus mancherlei Zeugnissen (Cramer II, 181 ff). Aber auch Sokrates hielt es für angemessen, seinen Schülern die Dichter zu erklären, und er war wohl der Erste, der dabei Kritik zur Anwendung brachte. Isokrates endlich hat die Dichter besonders auch deshalb empfohlen, weil sie die Jugend in das Leben und die Sitte der Vorzeit einführen könnten (Panath. §. 149). Daß nun vor allem die homerischen Gesänge im Unterricht benützt wurden, verstand sich von selbst. Durch die Rhapsoden dem Volke lieb und vertraut geworden, hatten sie ja frühzeitig für den Glauben eine unbestrittene Auctorität gewonnen, erschienen sie als zuverläßige historische Urkunden, gewährten sie den Stämmen und Städten eine wohl auch durch Interpolationen unterstützte Befriedigung des Selbstgefühls, dienten sie als Norm für poetisches Schaffen und künstlerisches Bilden; sie wurden ein Bildungsmittel von so entschieden nationaler Bedeutung, daß kein anderes mit ihnen verglichen werden konnte, und wiederum von so rein menschlichem Werthe, daß die oft gebrauchte Vergleichung, welche sie zur Bibel der Griechen macht, nicht als unpassend bezeichnet werden kann. Wenn nun doch einzelne Philosophen, wie Xenokrates und Herakleitos und dann besonders Platon, den allbewunderten Homer, namentlich wegen seiner anstößigen Schilderungen vom Leben und Treiben der Götter, in der Schule nicht dulden wollten, — vgl. das Märchen bei Diog. Laert. VIII. 21 von dem, was Pythagoras in der Unterwelt geschaut habe, — so erklärt sich dies wohl bei strengen Denkern, denen der Sinn für naive Dichtung

*) Das Zeichnen empfiehlt Aristoteles (rep. VIII, 3) als nützlich zu richtiger Beurtheilung der Kunstwerke; vgl. Plin. H. N. XXXV, 36, 8.

abhanden gekommen war; aber die Auctorität des Dichters war durch vereinzelten Widerspruch nicht zu erschüttern, und so giengen durch Vermittlung der Schule von Homer immer wieder frische Bildungselemente in das Leben aus. Es fehlte nicht an solchen, welche die homerischen Gesänge in großer Ausdehnung dem Gedächtnis einprägten (Xenoph. Symp. 3, 5). Wie die Sophisten die homerischen Gedichte interpretirten, zeigt Platon im Hippias major und Hippias minor. Vgl. Gräfenhan, Geschichte der classischen Philologie I, 204 ff. — Aber auch Hesiod, Archilochos, Simonides, Solon, Theognis wurden gelesen; die Fabeln Aesops waren schon für Knaben verständlich.*) Wenn man aus älteren Dichtern Auszüge macht, die man der Jugend zum Auswendiglernen in die Hände gab (Plat. legg. p. 811, A), so geschah dies wohl auch deshalb, weil man auf diese Weise manches in sittlicher Beziehung anstößige fern halten konnte. Welche Bedeutung aber für das geistige Leben der Griechen die Dichter durch die Schule gewonnen haben, dürfte durch nichts so sehr bewiesen werden, als durch die zahlreichen Citate von Dichterstellen bei Rednern und Philosophen. Aeschines sagt ausdrücklich (adv. Ctesiph. §. 135), daß man die Aussprüche der Dichter in der Jugend deshalb auswendig lernen müße, um sie im Alter anwenden zu können, und ihm selbst hat man vorgeworfen, daß er mit seiner Belesenheit in den Dichtern prunke, während Demosthenes sie immer für einen bestimmten Zweck gebraucht und damit in entsprechender Weise gewirkt habe. Aber auch der ernste Lykurg macht in der Rede gegen Leokrates von Dichterstellen einen ziemlich ausgedehnten Gebrauch. Chrysipp ist schon von Galen wegen zu häufiger Benutzung der Dichter, namentlich des Homer und Hesiod, getadelt worden.

Die Tragiker lernte die athenische Jugend nicht durch die Schule, sondern im Theater kennen. Darüber nemlich ist kein Zweifel, daß schon die Knaben, jedoch in Begleitung ihrer Pädagogen, das Theater besuchen durften, und wir können uns denken, daß die Aufführung von Tragödien, deren Gegenstände durch die lebendige Tradition ihnen bekannt waren, einen bildenden Einfluß auf sie üben mußte. Aber daß man sie von der Ausgelassenheit der Komödie nicht fern hielt, darf uns seltsam erscheinen, da sie ja sonst so streng an Sittsamkeit gewöhnt wurden. Vielleicht ist hiebei zu bemerken, daß die Athener bei dem, was Aristophanes und Eupolis auf die Bühne brachten, hinter der kecken und muthwilligen Darstellung den tiefen Ernst gar wohl erkannten, manches auch, was uns anstößig ist, in freierer Auffassung der Lebensverhältnisse nicht für verwerflich hielten. Gewiß hat die Wirksamkeit, welche das Theater im allgemeinen auf das Volk der Athener ausübte (vgl. Nisard, Études sur les poëtes latins de la décadence I, 112 ff. Brux.), in besonderer Art auch auf die Jugend sich erstreckt. Wie wenig der alternde Solon mit dem von Thespis gemachten Anfange scenischer Darstellungen zufrieden war, ist bekannt; er konnte freilich die großartige Entwicklung dieser Spiele nicht voraussehen.

Eine geregelte Anleitung zur Beredsamkeit kam für die jungen Athener erst mit den Sophisten. Während aber diese die Kunst der Rede mehr zu einer Schaustellung geistiger Gewandheit machten, nicht aber zu den tieferen Bedürfnissen des Lebens in engere Beziehung setzten, unternahm es Isokrates, Redekunst und Staatskunst auf ähnliche Weise in Verbindung zu bringen, wie Sokrates Philosophie und Staatsleben verbunden hatte (Oncken 9 f.). Eifernd für seine Kunst nannte er sie wohl σύμβολον τῆς παιδεύσεως πιστότατον, wie er der Ansicht war, daß die in Athen gebildeten Schüler dieser Kunst für die andern Griechen Lehrmeister geworden (Panegyr. §. 47—50). Er selbst war ein so hervorragender Meister, daß seine Schule für ganz Griechenland als Werkstätte der Beredsamkeit offen stand und nach allen Seiten Colonien gebildeter und tüchtiger Männer aussenden konnte. Wir wissen, wie in Athen auch in den Zeiten politischer

*) Wie beliebt die Gedichte des Theognis in Athen waren, davon s. E. von Leutsch im Philologus XXIX, 516 f.

Abhängigkeit, als die Beredsamkeit im Staatsleben nur noch geringe Bedeutung hatte, die Kunst der Rede fort und fort gepflegt wurde, wie man an den Mustern der alten Beredsamkeit sich zu erheben suchte, wie man in allen Arten des Stils sich übte, wie die Schulen der Rhetoren immer wieder sich füllten. Ein Beweis, wie zahlreich diese in den Anfängen der macedonischen Herrschaft waren, liegt in der Notiz, daß der rauhe Antipater, dem sie sehr gefährlich schienen, 98 derselben aus Athen, gegen 800 aus Griechenland vertrieben hat. (Gräfenhan I, 492).

In Bezug auf den Unterricht in der Philosophie genügt es hier, auf die Artikel Aristoteles, Platon, Sokrates, Stoiker zu verweisen. Wie Athen gerade in den Zeiten der politischen Ohnmacht und Verkommenheit für den hellenisirten Osten, wie für den römischen Westen die Hochschule der Philosophie wurde und durch lange Jahrhunderte blieb, darüber ist in diesem Zusammenhange nicht zu sprechen. Vgl. C. G. Zumpt, Ueber den Bestand der philosophischen Schulen in Athen und die Succession der Scholarchen. Berlin 1843, 4.

Haus und Schule entließen den Jüngling, wenn er mit dem 18. Lebensjahr in die Reihe der Epheben eintrat und nun für zwei Jahre ganz unmittelbar unter die Leitung der Staatsbehörden sich stellte, um in mancherlei Uebungen und im Waffendienste der περιπολεία die letzte Vorbereitung für das Leben in der Gesammtheit der Bürgergemeinde zu erhalten. Es ist bedeutsam, daß das Volk von Athen in Zeiten, wo die politische Freiheit und Bedeutung ihm völlig genommen war, mit größter Sorgfalt, mit einer fast rührenden Pietät an den Einrichtungen festhielt, welche die Vorfahren für die Leitung der Epheben getroffen hatten, und die sehr speciellen Aufschlüsse, welche uns die zahlreichen Inschriften aus macedonischer und römischer Zeit über die Behörden, Uebungen und Leistungen der Epheben gaben, gestatten ziemlich zuverläßige Rückschlüsse auf das, was in bessern Tagen gegolten hatte. Freilich sehen wir auch, daß diese Elite der athenischen Jugend, da neben den vorgeschriebenen Uebungen ernstere Aufgaben im Dienste des Staates ihr nicht mehr gestellt werden konnten, meist darauf beschränkt war, die staatlichen Einrichtungen auf mancherlei Weise in ihrer Corporation nachzuahmen oder, bewaffnet und bekränzt und in militärischer Ordnung die zahlreichen Feste mit zu verherrlichen, gelegentlich auch vornehme Römer, welche die Stadt besuchten, einzuholen und zu geleiten. Dittenberger, de ephebis Atticis (Gott. 1863) und Neubauer, Commentationes epigraphicae (Berl. 1869). Den Epheben der alten Zeit hatte, sobald der Staat sie für sich in Anspruch nahm, ein Leben in Kraft und Freiheit und unter den großartigsten, aufregendsten Verhältnissen sich eröffnet.

Im allgemeinen wird die athenische Erziehung doch viel weniger nach den Einzelheiten, die hier zu behandeln waren, als nach den Resultaten, die in der wundervollen Geschichte des athenischen Staates vor uns liegen, zu beurtheilen sein. Dann haben wir eine imposante Bestätigung zu dem selten mit ganzem Ernste gewürdigten Satze, daß das Gesammtleben, in welchem die Jugend steht, durch die lebendigen, von allen Seiten andringenden, in energischer Stetigkeit sich wiederholenden Einwirkungen für die Bildung der Jugend eine Bedeutung hat, welche die bewußtvolle Thätigkeit der eigentlichen Erzieher nicht bloß hundertfach ergänzt, sondern oft geradezu ersetzt.

H. Kämmel.

Sommerschulen. Die Sommerschule kommt in doppelter Form vor, nämlich einmal als eine nur für die Dauer des Sommers eingerichtete, besondere Schule, welche neben der in ihren Arbeiten regelmäßig fortgehenden Gemeindeschule besteht; zum andern als eine eigenthümliche Modification der letzteren. Erstere ist die „Hüteschule", so genannt, weil die Hütekinder ihr Contingent bilden. Es ist das ein wanderndes, ländliches Kinderproletariat, dem wir vorzugsweise da begegnen, wo die Gemeinheitstheilung noch nicht vollendet und wo die Stallfütterung noch nicht eingeführt ist, also in den östlichen Bezirken der preußischen Monarchie. Der Regierungsbezirk Gumbinnen z. B. zählt 8000 solcher Kinder. Sie gehören gewöhnlich nicht den Dorfgemeinden an, in

welche sie sich zum Hütedienst vermiethen, und befinden sich darum Winters, sofern sie da überhaupt Unterricht erhalten, in einer andern Schule als während des Sommers. Die preußische Regierung ist sorgfältig bemüht, den unbeschreiblichen Uebelständen, welche aus diesem Verhältnisse entspringen, durch Verordnungen zu begegnen. Sie hat es streng verboten, daß die Schule für die Hütekinder, wie es die bäuerlichen Grundbesitzer freilich am liebsten hätten, gerade in die Mittagsstunde falle, während deren das Vieh heimgetrieben ist. Hierin vermag sie, wo treue Schulinspectoren sie unterstützen, im Interesse der Menschlichkeit durchzubringen. Sie hat aber auch die Altersgrenzen für die in die Hüteschule aufzunehmenden Kinder normirt. Hier sind, ebenso natürlich, die realen Verhältnisse stärker als die humane Theorie; die Noth, auch der Eigennutz der Eltern treiben die Kinder schon vor dem 12. Jahre in den fremden Dienst, dessen Uebernahme sie freilich auf Lebenszeit dem ländlichen Proletariat zuweist.

Der Lehrer, welcher in den frühen Morgenstunden (5—7, spätestens 6—8) diese armen Kinder unterrichtet, kann sich selbstverständlich keine bestimmte Aufgabe stellen, denn seine Schüler sind nach Lebensalter und Bildungsstufe von einander verschieden; er hat sich zugleich zu sagen, daß er unter ihnen solche findet, die vielleicht nur dieses eine Semester zur Schule kommen. Er wird darum vor allen Dingen das Nothwendigste treiben und so treiben müßen, daß es bleibendes Eigenthum seiner Schüler werde: die Hauptthatsachen des Christenthums, den Wortlaut des Katechismus, die vier Species in engem Zahlenraum, Schreiben, Lesen, dazu etwas Gesang nach dem Gehör.

In denjenigen Gemeinden, in denen die Kinder während des Sommers durch ländliche Arbeiten am regelmäßigen Schulbesuch behindert sind, ist von den competenten Regierungen, unter verschiedenen durch die Ortsverhältnisse bedingten Modificationen, eine Theilung der Kinder während des Sommers und im Zusammenhange damit eine Reduction der Unterrichtsstunden gestattet worden. Wir sehen hier ein Uebergangsstadium aus jener Zeit, wo auf dem Lande nur „von Martini bis Georgentag" unterrichtet wurde, zu unsern normalen Verhältnissen. (Wie die ländliche Bevölkerung selbst, wo tüchtige Lehrer waren, zu dem Fortschritt drängte, sehen wir an einem interessanten Beispiel in der Selbstbiographie von Kopf. Diesterweg: Pädagogisches Deutschland II, S. 89.) Die weitgehendste Concession an die Bedürfnisse der Gemeinde finden wir da, wo nur an vier Tagen der Woche unterrichtet wird. Die Regel ist, daß die kleineren Kinder in drei täglichen Stunden ihren gewöhnlichen Unterricht empfangen, die größeren täglich nur zwei Stunden haben. Diese fallen häufig auf die Morgenstunden von 6—8 Uhr; ein noch früherer Beginn soll nicht stattfinden, kommt aber doch vor; denn es lassen sich bei der großen Verschiedenheit der Erwerbsquellen und Lebensweisen unsrer ländlichen Bevölkerung innerhalb der großen Regierungsbezirke allgemeine Verordnungen nirgends ausnahmslos und strict durchführen, wenn man nicht allzu hart verfahren will.

Der Lectionsplan für die getheilte Sommerschule (Oberabtheilung) ist sehr einfach. Eine Stunde täglich muß auf die Muttersprache, Schreiben, Lesen, Singen kommen. Hier paßt Bocks Bezeichnung: vereinigter Sach- und Sprachunterricht. Die andern sechs Stunden kommen auf Religion und Rechnen; je drei ganze, besser je sechs halbe. Bei Feststellung des Pensums ist nicht zu vergessen, daß der Schulbesuch trotz der Erleichterung unregelmäßig bleibt und daß von häuslichen Arbeiten kaum die Rede sein kann, daß andererseits die Kinder im Winter Schule haben. Diesem fällt also die eigentliche Arbeit zu; die getheilte Sommerschule kann sich nur verpflichten, das zu erhalten und zu befestigen, was im Winter gelernt wurde. Sie hat Wiederholungspensen. In der biblischen Geschichte: die Schöpfung, den Sündenfall, Kain und Abel, Sündflut, die Patriarchen und Mose; die Erzählungen von der Geburt des Herren, je eines seiner Wunder und seiner Gleichnisse, sein Leiden und Sterben; dabei wenige Lieder und Sprüche und den Wortlaut des Katechismus. In der Muttersprache Leseübungen und im Anschlusse an das Lesebuch das Wesentlichste von dem weltkundlichen Stoffe, welcher in meinem Schriftchen: Aufgabe und Ziel der einclassigen Volksschule, 2. Aufl. 1867, der

Mittelstufe zugewiesen ist. Im Rechnen angewandte Aufgaben aus den vier Species im Zahlenraum von 1—100. In den „Unterrichtsplänen für alle Formen der Volksschule“, welche „das Lehrercollegium des evangelischen Schullehrerseminars zu Bromberg“ herausgegeben hat (Bromberg L. Carow 1866) sind genauere Angaben zu finden, namentlich eine ganz specielle Pensenvertheilung für beide Abtheilungen der getheilten Sommerschule und für die Winterarbeit einer Schule, die im Sommer getheilt war*).

Dr. **Schneider** (Berlin).

Sonntagsfeier. In sofern der Sonntag als Ruhetag zwischen die Arbeit des Lebens eintritt und in sofern er zur Feier des Gemeindegottesdienstes bestimmt ist, kann er für das zartere Alter noch keine besondere Bedeutung haben, diesem ist jeder Tag noch ein Feiertag und mit der Gemeinde in Andacht sich zu erbauen ist es noch nicht fähig. Dennoch geht schon in den ersten Lebensjahren der christliche Sonntag nicht spurlos und gleichgültig an dem Kinde vorüber. Es wird gewahr, daß der Vater seine Werkstätte schließt, daß er nicht mit den Ochsen zu Acker fährt; es sieht, daß das Haus jedesmal gescheuert wird, daß man die besten Gewänder anlegt, daß die Leute in die Kirche gehen, und wenn es auch die Eltern noch nicht dahin begleiten darf, so muß es doch auch die Gasse meiden und zu Hause oder vor dem Hause bleiben, wofern nemlich die Polizei noch die Ordnung aufrecht erhält, daß während des Gottesdienstes auch in den Straßen Stille herrschen muß. (Die Rathsherren, welche nach der Sitte unserer Väter gewöhnlich, wenn der Prediger sein Thema gesagt hatte, ihre Hüte nahmen und die Kirche verließen, um in eigener Person durch die Gassen ihren „Umgang“ zu halten, waren für die Kinder Gegenstände absonderlichen Respects.) So prägt sich dem Kinde vorerst doch der Eindruck in die Seele, daß der Sonntag sich von allen anderen Tagen unterscheide, daß es am Sonntag schöner, feierlicher in der Welt sei als sonst. Von wann an das Kind in die Kirche mitgenommen, d. h. zunächst von wann an ihm erlaubt werden soll, mitzugehen, wann diese Erlaubnis sich in eine feste Ordnung, in ein Sollen zu verwandeln habe und wie dieselbe pädagogisch zu verwerthen sei, darüber ist schon in dem Artikel Kirchenbesuch (Bd. IV, S. 24 ff.) das Nöthige gesagt. Hier handelt es sich um die Sonntagsfeier außer den gottesdienstlichen Stunden; je nachdem diese vom allgemein sittlichen Standpunct aus bestimmt, bezw. beurtheilt wird, stellt sich auch Regel und Urtheil für die Pädagogik, sofern das Kind ja lernen und gewöhnt werden soll, den Sonntag so zu verleben, wie es einem evangelischen Christen geziemt. Geht man von einer gesetzlichen Grundanschauung aus, wonach nur das der Heiligkeit des Sonntags entspricht, was specifisch religiös ist, dann wird man auch das Kind dazu anhalten, sich am Sonntag ausschließlich mit Religiösem zu beschäftigen. Wie Ph. J. Spener selbst Theologisches am Sonntag nur zum Zwecke der Erbauung, nicht als wissenschaftliches Studium getrieben wissen wollte, so sagt z. B. der ehrwürdige Johann Reinhard Hedinger in seinen „christlich wohlgemeinten Erinnerungen die Unterrichtung der Jugend in der Lehre von der Gottseligkeit betreffend“ (v. J. 1700, neu herausg. von Staib, Tüb. 1858. S. 167): „man sollte an einem Sonntag im Hause nichts als heilige Meditationen, Gespräche und Lieder hören, besonders wo numerosa familia ist.“ Es giebt in der That solche Häuser, namentlich Pfarrhäuser, wo auch die außergottesdienstliche Zeit durchaus mit Andacht, mit einsamer und gemeinsamer ausgefüllt wird, wo alle Interessen sich so gänzlich der Religion unterordnen und in dieselbe auflösen, daß man eben in dieser Freiheit, am Sonntag sich einzig diesem Herzenszuge hinzugeben, das Recht des Sonntags gegenüber den Wochentagen erkennt. Und wenn in solchem Hause auch der Kinder Gemüth in solche Lebensordnung hineinwächst, so ist

*) Ueber die Verhältnisse in andern deutschen Ländern vgl. z. B. diese Encyklopädie Bd. I, 392 (Baden), 435 (Bayern); III, 331 (Hannover), 515 (Hessen-Darmstadt); V, 817 (Oesterreich) u. s. f. Eine Zusammenstellung — allerdings von älterem Datum — mit vielem Detail giebt **Kirsch** (Volksschulrecht I, 346 ff.). D. Red.

damit schon für die Zukunft überaus viel gewonnen; wem der Sonntag im Elternhause durch obige Art ihn zu feiern lieb geworden ist, dem wird auch in späten Jahren der Sonntag immer im vollen Sinne des Worts ein Tag des Herrn, ein Segenstag sein. Aber wir müßten die Augen gewaltsam vor der Wirklichkeit verschließen, wollten wir leugnen, daß solche Sonntagsweihe nicht zu einem Hausgesetz gemacht werden kann, das, wer ein Christ, wer ein christlicher Erzieher sein will, schlechterdings beobachten muß. Wir kennen Beispiele davon, daß gerade weil die Eltern z. B. den Sohn zwangen, am Sonntag Nachmittag, während die Kameraden ins Freie giengen, daheim zu sitzen und endlose Predigten vorzulesen, daraus ein Widerwille gegen Gottes Wort, gegen alles christliche sich entwickelt hat, der im spätern Alter viel nachtheiliger, ja giftiger wirkte, als bei andern die ihnen gelassene, vernünftig zugemessene Freiheit. Anders lautet die Anweisung, die Stephan von Lanzkranna dem Hausvater giebt, und die wir schon in dem Art. Familie, Bd. II, S. 336, mitgetheilt haben. Da wird auch ein Examen aus Predigt und Katechismus als Sonntagsunterhaltung anempfohlen, aber das „Tränckle", das sich der Hausvater für sich und die Familie kommen lassen und mit dem er „fröhlich sein soll in Gott mit seinem Völcklein", zeigt jedenfalls keine ausschließlich ascetische Auffassung der Sonntagsfeier an, die ohnehin mehr in protestantischen, zunächst reformirten, als in katholischen Kreisen einheimisch ist. Auch füllt die beschriebene „bessere Kurzweil" nicht den ganzen Sonntag aus, und so bleibt immer wieder die Frage, was sonst geschehen und nicht geschehen soll? Wenn einmal feststeht, daß sich gewiße Dinge am Sonntag nicht geziemen, so muß es dem Kinde durch Gewöhnung wie zur andern Natur gemacht werden, den Sonntag eben durchs rechte Thun und Unterlassen zu ehren, so daß es selber den Sinn in sich trägt, dem eine Schändung des Sonntags unerträglich ist, daß es sich selber niemals seinen Sonntag durch Profanation irgend einer Art verderben mag. Denn für den evangelischen Christen ist der Sonntag vielmehr ein Recht als eine Pflicht, das Recht, schon mitten im Zeitleben momentan die Freiheit der Kinder Gottes zu genießen, die in ihrer vollen Ausdehnung und Herrlichkeit erst in einer jenseitigen Zukunft zu erwarten ist; wer jenes Recht, jene Freiheit zu schätzen weiß, dem braucht man nicht mehr die Pflicht zu predigen, daß er sich solches Recht nicht selbst verkümmern soll.

Als ein edles Recht wird dem Kinde die Sonntagsfeier erst fühlbar, wenn ihm als Schüler der Sonntag zum Vacanztage wird. So versessen auf sein Latein und Griechisch ist sicherlich auch der strebsamste Junge nicht, daß er am Sonntag bedauerte, nicht auf der Schulbank über Livius und Xenophon sitzen zu dürfen; und diese Freiheit soll ihm auch nicht verkümmert werden, weder durch Schulstunden, die ein übereifriger Präceptor auf den Sonntag anberaumen möchte, noch durch Hausaufgaben von solchem Umfang, daß er sie nicht am Samstag Abend noch vollständig oder doch so weit fertig bringen kann, um etwa am Sonntag Abend oder Montag früh sie nur noch revidiren oder reinschreiben zu dürfen. Würden vollends die Schüler durch Sonntagsbeschäftigung vom Gottesdienste ferne gehalten, mittelbar oder unmittelbar, oder würde man ihnen, wie geschehen sein soll, das Wegbleiben von der Kirche als Belohnung für gute Schularbeit verheißen, so müßte die Kirche, die einen wohlbegründeten Anspruch darauf hat, daß die, die sie getauft und confirmirt, ihr nicht systematisch entfremdet werden, alles Ernstes dagegen Einsprache erheben; es ist ein fauler Fleck an unsern Institutionen, daß z. B. Lehrlinge am Sonntag Morgen mit ihren Zeichnungsmappen marschiren, denn wenn die Stunden auch gesetzlich vor dem Gottesdienst zu Ende sein sollen, so wird wohl die Lust selten sein, von der Schulstunde aus in die Kirche zu eilen. [Vergl. d. Art. Pause S. 821 ff.]

Aber wenn der Sonntag arbeitsfrei ist, was soll dann doch geschehen, damit er dem Kinde nicht langweilig werde? oder damit die Sonntagsruhe nicht eine Schule des Müßiggangs sei? Spielen mag doch auch das jüngere Kind nicht einen ganzen lieben langen Tag hindurch, und so kann es manchmal vorkommen, daß die Eltern froh sind,

wenn der Sonntag vorbei ist und der Montag wieder für das Aufgehobensein der Jugend in der Schule sorgt. Eines der Mittel zu sonntäglicher Unterhaltung ist das gegenseitige Sichbesuchen von Kindern befreundeter Familien. Wie die Pflege der Geselligkeit von allen einsichtigen christlichen Ethikern als etwas ganz besonders dem Sonntage wohlanstehendes bezeichnet wird: so hat es auch seinen besondern pädagogischen Werth, daß das Kind sich bald als Gast im fremden Hause, bald als Empfänger kleiner Gäste benehmen, also z. B. auch schon durch das Gefühl der Gastfreundschaftspflicht seinen natürlichen Egoismus bändigen lernt. Aber zur Sonntagsregel sollten solche Kindervisiten doch nicht werden; „ein Kind, das am Sonntage gähnend seufzt: was soll ich anfangen? weil es weder Kinderbesuch empfängt noch selbst fortgebeten ist, ist ein gar trauriger Anblick. Die Fröhlichkeit deiner kleinen Mädchen muß nicht von fremdem Besuch abhängig sein, sie müßen sich auch ohne denselben angenehm zu beschäftigen wissen.“ („Ueber Kindererziehung — in Briefen“, mit Vorwort von K. Bormann, Berlin 1867. S. 28.) Auch daß die Eltern regelmäßig, so oft die Witterung es erlaubt, Ausflüge mit den Kindern machen, ist nicht zu rathen, weil sonst in diesen von früh auf die Meinung sich bildet, der Sonntag sei eigentlich dazu da, daß man auswärts, wo möglich per Eisenbahn oder zu Wagen, sein Amusement suche. Es wird kein Vernünftiger auf das israelitische Gesetz zurückgreifen, wonach am Sabbath (s. 2 Mos. 16, 29) von seinem Orte keiner ausgehen soll, welche Confinirung von der spätern jüdischen Tradition auf eine Viertelstunde Entfernung festgesetzt wurde, woran sich aber, aus Marc. 2, 23 zu schließen, der Herr selbst nicht gebunden hat. Für wie manchen Geschäftsmann und Beamten ist ja der Sonntag in der That der einzige Tag, an dem ihm eine Erholung dieser Art überhaupt möglich ist; aber das muß doch eine Ausnahme bleiben und nicht zur Regel werden, wogegen der sonntägliche Abendspaziergang mit der Familie ganz wohl zur Hausregel werden darf, um so mehr, da der Sonntag für so manche Väter der einzige Tag ist, an dem sie sich ihren Kindern widmen können. Zu Hause ferner ist für das jüngere Kind schon damit eine entsprechende Unterhaltung zu bewerkstelligen, daß ihm gewiße feinere Spielsachen nur am Sonntage herausgegeben werden. Der ältere Knabe, das ältere Mädchen darf dann auch solche Lectüre vornehmen, zu welcher an den Werktagen die Zeit nicht verstattet ist. Treibt ein Kind schon mit einiger Lust und Fertigkeit eine Kunst wie Zeichnen und Musik, so bietet auch dazu der Sonntag seine Nebenstunden willig dar. Und wir gestehen offen, daß wir nicht der — vielmehr englischen als deutsch-lutherischen — Meinung beipflichten, als dürfte auch in diesen Formen die Unterhaltung nur eine religiöse sein, nur religiöse Lectüre, nur religiöse Musik. Bei wem der Grundton des ganzen Gemüthslebens ein evangelischer ist, der hat auch hieher das apostolische Wort zu ziehen: „Lasset euch niemand ein Gewissen machen über Speise oder Trank, über Feiertage oder Sabbathe“ (Kol. 2, 16); nur was etwa Aergernis geben würde, wie z. B. laute Tanzmusik auch ohne Tanz, das ist aus diesem Grund, ebenfalls nach apostolischer Regel (2 Kor. 6, 3. Röm. 14, 13) zu unterlassen; so wie auch auf die specielle Bedeutung eines Sonn- und Festtages (Charfreitag, Bußtag 2c.) Rücksicht genommen und somit das Kind an diese Rücksichtnahme gewöhnt werden muß. Sonst aber darf man wohl sagen: was, z. B. von Gesang und Musik, den Sonntag profanirt, das ziemt sich für einen Christen, für ein Christenkind auch am Werktage nicht. Aber „was von Lebensgenüßen edlerer Art ist, d. h. was den Menschen aus der geistlichen Lebenssphäre, in die der Gottesdienst als der Kern des Sonntags ihn versetzt, nicht nur nicht wieder herabzieht ins Gemeine, ins Sinnliche und Sündige, sondern jener höhern Stimmung analog ist, was als geistige Erhebung und Erfrischung überhaupt der Poesie des Sonntags innerlich verwandt ist, was somit das ideale Leben im Menschen wach ruft und nährt, wenn es auch nur den Stempel des rein Menschlichen trägt, was also den religiösen Grundton des Sonntags nicht als weltlicher Mißton zerstört, sondern mit jenem, obgleich verschieden davon, doch zu einem wohlthuenden Accorde zusammenklingt: das ist dem Sonntag auch nicht rigo-

ristisch vorzuenthalten, das paßt vielmehr als Schmuck und Segen zu ihm und wird seine Wirkung auf den ganzen Menschen sicher nicht schwächen, sondern erhöhen." (Aus der „Moral" des Unterzeichneten, S. 411 f.)

Von der Regel, daß der Sonntag mit keiner Werktagsarbeit, d. h. speciell Handarbeit, entweiht werden soll, macht man häufig in bester Meinung die Ausnahme, daß, wenn die Arbeit für einen wohlthätigen Zweck, für die Mission u. dgl., gethan werde, sie dann nicht unter jenes Interdict falle. Selbst K. v. Raumer verwirft es (Gesch. d. Päd. III. 1. S. 43) als Puritanismus, wenn man nicht zulassen wolle, daß „für arme barfüßige Kinder am Wintersonntage Strümpfe gestrickt und Hemden genäht werden." Puritanischer Anwandlungen wird uns wohl niemand bezichtigen; gleichwohl verweisen wir auch solche Arbeit entschieden aus dem Bereiche des Sonntags hinaus — augenblickliche, drängende Noth natürlich ausgenommen, die aber auch fürs Arbeiten zu eignem Benefiz von der christlichen Sittenlehre nie verworfen worden ist. Es handelt sich in dieser Frage gar nicht um den Zweck einer Arbeit, sondern um die Arbeit selbst; sie ist ja auch an sich, auch fürs eigene tägliche Brod, nichts sündhaftes, aber sie ist das Symbol unsres Gebundenseins an die vergängliche Welt; Strümpfe stricken und Hemden nähen, sei es für wen es wolle, zerstört das, was wir oben die Poesie des Sonntags genannt haben; man soll von der Werktagsarbeit auch nicht einmal etwas sehen. Geht man nicht von diesem Gesichtspunct aus, so wäre am Ende auch nicht viel triftiges zu entgegnen, wenn einer die Frage stellte, warum nicht selbst während der Predigt wenigstens gestrickt werden sollte, nämlich für wohlthätige Zwecke; es würde solches stille Arbeiten, das die geistige Thätigkeit ja durchaus nicht hindert, vielleicht manche Zuhörerin sogar aufmerksamer erhalten, als das regungslose Dasitzen. Nicht um irgendwelche anderweitige Zwecke, sondern um den Gesammteindruck handelt es sich, den der Sonntag durch seine ganze Erscheinung machen soll. Wem es darum zu thun ist, für die Armen zu arbeiten, der wird sicherlich auch am Werktag eine Zeit dazu erübrigen; wer aber sein Kind anweist, am Sonntag für andre zu nähen oder zu stricken, der wird es nicht verhüten können, daß dasselbe hernach solche Arbeit auch dann nicht mehr scheut, wenn sie dem eignen Interesse dient. Vergl. d. Art. Rettungsanstalten S. 405 f.

Wie endlich im Unterrichte die Pflicht der Sonntagsfeier den Kindern darzustellen und als Christenpflicht zu begründen, also ihr Gewissen auf diesen Punct zu lenken und ihr sittliches Urtheil richtigzustellen sei: das hat auf Grund der Ethik die Katechetik zu zeigen. Sie mag es, der Einrichtung unsrer Katechismen gemäß, in der Form der Erklärung des dritten Gebots (nach reformirter Zählung des vierten) thun, aber wenn sie nicht fehlgreifen will, so kann sie die Sonntagsfeier nicht auf das positive göttliche Gebot stützen, das nicht auf den christlichen Sonntag sich bezieht und auch seinem Inhalte nach auf diesen nicht paßt. Die Stellung des Herrn selbst zu diesem Gebot kann ja keinen Denkenden darüber mehr im Unklaren lassen, daß es seinen Grund haben muß, warum er, auch wo er die andern Gebote bestätigt und verschärft, wie in der Bergpredigt, wie Matth. 19, 11., gerade dieses niemals nennt, auch mit dem Satze Marc. 2, 27: „Der Sabbath ist um des Menschen willen gemacht und nicht der Mensch um des Sabbaths willen" offenbar über das mosaische Gebot hinaus- und auf eine höhere Ordnung zurückgreift. Der Sonntag ist den Kindern als eine Institution der Kirche zu erklären, mit welcher, gleich so manchen andern kirchlichen Einrichtungen, ein hoher — näher zu beschreibender — Segen verbunden ist. Wer nun diese Institution misachtet, wo sie, sei es durch Arbeit oder sei es durch Leichtsinn, Ueppigkeit u. s. f. profanirt, der sündigt, weil er sich erstlich von der christlichen Gemeinschaft lossagt, welcher er als ein Glied am Leibe in Gehorsam sich anschließen soll, und eben damit ein Aergernis giebt; und weil er zweitens sich selbst um jenen Segen bringt, sich durch Entheiligung des Sonntags selber immer mehr entheiligt, immer mehr Gott und seinem Wort und Geist entfremdet. Diese Sünde besteht also nicht in der Uebertretung einer positiven göttlichen Vorschrift, die es diesfalls für die Christenheit gar nicht giebt, aber

desto mehr in der Verletzung sowohl einer socialen kirchlichen Pflicht, als in einer Pflicht gegen sich selbst; er bringt sich selber muthwillig um eine seiner Seele wie seinem Leibe zugedachte Wohlthat. **Palmer.**

Sonntagsschulen. Der religiöse Unterricht der Jugend findet sich mehr oder weniger in allen Zeitaltern der christlichen Kirche und hatte seinen Vorgang im Alten Testament (vergl. 1. Moses, 18, 19; 5. Mos. 6, 7; 11, 18; Sprüchw. 6, 20). Das Gebot: „Weide meine Lämmer", ist ebenso verbindlich als das Gebot: „Weide meine Schafe", und ergieng nicht bloß an Petrus, sondern durch ihn an alle Prediger des Evangeliums. Es ist sehr natürlich, daß sich dieser Unterricht zwar nicht ausschließlich, aber doch hauptsächlich an den Tag knüpft, der vom Urbeginn an von Gott für seinen Dienst und für die Pflege der unsterblichen Seele bestimmt war. In der alten Kirche wurden die Katechumenen an diesem Tage für die Taufe vorbereitet. Luther begünstigte die Gründung von Sonntagsschulen für Kinder, welche die Wochenschulen nicht besuchen können, damit sie lesen und schreiben und die heilige Schrift gebrauchen lernen. In mehreren Ländern, z. B. in Württemberg, herrscht die Sitte der Kinderlehren am Sonntag Nachmittag.*) In der römischen Kirche machte sich der Cardinal-Erzbischof Carl Borromeo in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts durch Einführung von Sonntagsschulen zuerst in der Kathedrale von Mailand und dann in seiner ganzen Diöcese verdient, worin Lesen und Schreiben und die Elemente der Religion gelehrt wurden.

Aber ein förmlich organisirtes System von Sonntagsschulen ist, wie der Name selbst, erst neueren Datums und bis dahin nur in einem Theil der evangelischen Christenheit eingebürgert. Von diesen Sonntagsschulen im engeren und eigentlichen Sinne soll hier die Rede sein. Wir verstehen unter einer Sonntagsschule nicht ein Substitut der Elementarschulen für arme Kinder, sondern eine Religionsschule und zugleich einen Kindergottesdienst, also eine Kirche für die Jugend im Unterschied von der Kirche für die Erwachsenen. Eine Sonntagsschule schließt also neben Unterricht auch Schriftlectüre, Gebet und Gesang ein. Der Zweck derselben ist ebensowohl erbaulich als belehrend und zielt auf die Rettung der jugendlichen Seelen ab. Sie ruht auf der durch die Erfahrung begründeten Voraussetzung, daß man mit Kindern kindlich beten, kindlich singen, ihnen kindlich erzählen muß, wenn sie am Gottesdienst wahre Theilnahme fühlen und Nutzen daraus ziehen sollen. Dazu kommt als ein sehr wichtiges Element in der Einrichtung der anglo-amerikanischen und verwandten Sonntagsschulen, daß sie nicht immer oder doch nicht ausschließlich von dem Geistlichen, sondern von einem Laiensuperintendenten mit einer Anzahl Gemeindeglieder, meist jüngeren Männern und Frauen, unentgeltlich geleitet werden. Damit hängt die Vertheilung der Schüler in Gruppen von je sechs bis zwölf Kindern zusammen, welche gleichzeitig unterrichtet werden, um die Aufmerksamkeit aller zu fesseln, was bei einer größeren Zahl auf die Dauer viel schwerer ist und schon eine mehr als gewöhnliche katechetische Begabung voraussetzt. Durch die Hereinziehung der Laien wird diesen eine angemessene kirchliche Thätigkeit am Sonntag angewiesen und ihr Interesse an Gemeindeangelegenheiten geweckt und gefördert, was besonders für freie kirchliche Verhältnisse, wo die Kirche sich selbst zu erhalten und zu regieren hat, von der größten praktischen Bedeutung ist. Der Unterricht in solchen Schulen ist je nach dem confessionellen Status der Kirche oder Gemeinde, wozu sie

*) Außerdem bestehen in Württemberg gesetzlich auch Sonntagsschulen für die confirmirte Jugend, in welchen nach dem Wortlaut des Schulgesetzes von 1836 „diejenigen Unterrichtsgegenstände eingeübt werden sollen, die für das bürgerliche Leben vorzugsweise von Nutzen sind," was sich in der Praxis meistentheils darauf beschränkt hat, durch Lesen, Schreiben und einiges Rechnen dafür zu sorgen, daß diese Fertigkeiten nur wenigstens nicht wieder verlernt werden. Eine Verordnung von 1858 spricht die männliche Jugend von diesen Sonntagsschulen frei, wenn zur Fortbildung derselben Winterabendschulen (an Sonn- oder Werktagen) eingerichtet seien. Uebrigens ist wenigstens in den Städten auch die weibliche Jugend schwer zu regelmäßigem Besuche zu gewöhnen. D. Red.

gehören, entweder bloß auf die Bibel beschränkt, oder erstreckt sich auf einen Katechismus, sei er nun ein kirchlich recipirter, wie der lutherische, der Heidelberger, der Westminster Katechismus, sei es ein neuer Leitfaden des Religionsunterrichts mit besonderer Rücksicht auf das Bedürfnis der Jugend. Dazu kommt eine Masse von Kinderliteratur, die besonders in Amerika mit jedem Jahre anschwillt, und periodische, meist illustrirte Kinderblätter, die zu tausenden, ja hunderttausenden von Exemplaren gedruckt und verbreitet werden. Das Child's Pater der amerikanischen Tractatgesellschaft z. B. hat über 300,000 Abnehmer. Größere Schulen werden gewöhnlich in zwei Abtheilungen getheilt, ein Kinderdepartement und ein Departement für Knaben und Mädchen, und in verschiedenen Localen unterrichtet. Beim Bau einer Kirche wird immer auch die Sonntagsschule bedacht und ein eigenes Local für sie errichtet bald neben, bald unter, bald über der Kirche. Ebenso werden die Sitze so eingerichtet, daß die Kinder bequem in Gruppen eingetheilt werden können. Jede Sonntagsschule hat eine Kinderbibliothek, die als Leihbibliothek jedem Lehrer und Schüler unter gewißen Restrictionen zu Gebote steht. Der Einfluß dieser Sonntagsschulen ist selbstverständlich sehr bedeutend. Sie sind die Pflanzschulen der Gemeinden und die Hoffnung der Kirche. Denn der Knabe ist der Vater des Mannes, und das Mädchen die Mutter des Weibes. Aus den Kinderschulen wird die Welt regiert und das Reich Gottes aufgebaut. Reichere Gemeinden, besonders in großen Städten, wie Neu-York, Boston, Philadelphia, Cincinnati, St. Louis und Chicago, gründen in den vernachläßigten oder neuen Stadttheilen Missionssonntagsschulen, die dann gewöhnlich der Nucleus neuer Gemeinden werden. Ja, es giebt einzelne Sonntagsschulen, welche aus den wöchentlichen Beiträgen der Kinder zwei bis vier solcher Missionsschulen oder einen Missionär in der Heidenwelt vollständig erhalten. Die Thätigkeit an den Sonntagsschulen von seiten der Lehrer und Lehrerinnen ist eine durchaus freiwillige und uneigennützige.

In der Geschichte dieser modernen Sonntagsschulen verdient zunächst Robert Raikes, ein englischer Menschenfreund, geboren in Gloucester 1735, gestorben 1811, eine ehrenvolle Erwähnung. Er gilt gewöhnlich für den Gründer derselben. Er wurde tief ergriffen von Mitleid mit den Scharen vernachläßigter Kinder, die er auf den Straßen allen Versuchungen und Lastern preisgegeben sah, und gründete im Jahre 1781 Sonntagsschulen, wo diese armen Kinder im Lesen und Schreiben und in den Elementen der Religion unterrichtet werden sollten. Als Lehrerinnen stellte er arme Frauen an und besoldete sie mit einem Schilling für den Sonntag. Das Unternehmen gelang und fand bald so große Nachahmung in anderen Städten, daß fünf Jahre nachher nahe an 300,000 Kinder in England den Segen der Sonntagsschulbildung genossen. Die Einrichtung verpflanzte sich bald nach Schottland (1797), Irland (1793) und nach Amerika. Die erste Sonntagsschule in Amerika wurde von dem methodistischen Bischof Asbury in Virginien gegründet im Jahre 1786. Die erste Gesellschaft zur Verbreitung von Sonntagsschulen entstand in London im Jahre 1785 durch die Thätigkeit eines Kaufmanns, William Fox, und diese machte der London Sunday School Union im Jahre 1803 Platz. Sie bestand anfangs aus einer gleichen Anzahl von Gliedern der bischöflichen Staatskirche und der verschiedenen evangelischen Dissentergemeinschaften. Der erste Sonntagsschulverein in Amerika entstand im Jahre 1791 in Philadelphia unter dem Präsidium des Bischofs White. Darauf folgte die New-York Sunday School Union im Jahre 1816 und die American Sunday School Union im Jahre 1824, die seitdem eine immer wachsende, großartige Thätigkeit entwickelt hat. Daneben giebt es eine Anzahl confessioneller Sonntagsschulgesellschaften, welche den Sonntagsschulunterricht einem specifischen Bekenntnis dienstbar machen.

Jetzt giebt es in den Vereinigten Staaten fast keine Kirche mehr ohne eine Sonntagsschule. Aber das moderne amerikanische System ist sehr verschieden von dem, welches Raikes einführte, und zwar in folgenden Puncten: 1) Es ruht auf freier Liebesthätigkeit, statt auf besoldetem Lehrerpersonal. 2) Es steht unter der Leitung der Ge-

meinde, statt einzelner Individuen. 3) Es umfaßt die Kinder aller Gemeindeglieder, statt sich bloß auf die verwahrlosten Kinder zu beschränken. 4) Es widmet sich ausschließlich oder doch hauptsächlich der religiösen, statt der weltlichen Bildung. Diese Veränderungen sind zugleich wesentliche Verbesserungen. Sie wurden zuerst in Amerika im Jahre 1809 und später auch in England eingeführt. In Amerika allein ist dieses System freiwilligen kirchlichen Sonntagsschulunterrichts der gesammten Jugend am vollständigsten und erfolgreichsten durchgeführt. Das Beispiel dieses jungen, frischen, kosmopolitisch für eine große Zukunft angelegten Landes wirkt aber immer mächtiger auf Europa zurück. In dem letzten Jahrzehnt ist diese Einrichtung theils durch angloamerikanische Anregung, theils durch unabhängige Unternehmungen auch vielfach auf dem Continente von Europa eingeführt worden, besonders auch in Deutschland.

Im Jahre 1864 besuchte Albert Woodruff, ein wohlhabender christlicher Kaufmann aus Brooklyn im Staate Neu-York, der sich seit mehreren Jahren von Geschäften zurückgezogen hat und sich in uneigennützigem Eifer der Förderung der Sonntagsschulen widmet, den europäischen Continent, um dort das amerikanische Gruppensystem des religiösen Sonntagsunterrichts der Jugend einzuführen. Obwohl er mit deutscher Sprache und deutschen Verhältnissen ganz unbekannt war, gelang es ihm doch mit Hülfe eines Dolmetschers, des Herrn W. Bröckelmann aus Heidelberg, einige der einflußreichsten christlichen Männer und Frauen für die Sache zu interessiren und in Berlin einen erklecklichen praktischen Anfang zu machen. Dort sind solche Schulen besonders nothwendig und bieten einigermaßen einen Ersatz für den Mangel an geistlichen Kräften bei der enormen Ausdehnung der Pfarreien in einer Bevölkerung, die so unkirchlich ist, daß nach neueren Berechnungen kaum drei Procent den Gottesdienst besuchen. In Herrn Bröckelmann erzog sich Herr Woodruff zugleich einen tüchtigen Nachfolger, der seitdem sich ganz dem schönen Werke der Verbreitung von Sonntagsschulen widmet.*)

Seit diesen Anfängen ist die Sonntagsschulbewegung stetig fortgeschritten und wird früher oder später in der ganzen evangelischen Kirche deutscher Zunge einheimisch werden. Wenn ein reges kirchliches Gemeindeleben aufgebaut und die Laienkräfte zum gemeinen Besten entwickelt werden sollen, so bietet dieses Institut eines der natürlichsten und erfolgreichsten Mittel dazu dar. Verglichen mit Amerika sind die deutschen Sonntagsschulen noch in ihrer Kindheit; aber sie sind hoffnungsvoll. Es wird und muß dazu kommen, daß mit jeder Gemeinde eine solche Schule verbunden wird. Schon ist der Kampf um Trennung der Volksschule von der Kirche heftig entbrannt, und wenn ein-

*) Die Geschichte der Sonntagsschute in Deutschland wäre unvollständig, wenn wir nicht hinzufügten, daß im Jahre darauf (im Sommer 1865) Prof. Dr. Schaff von Neu-York auf einer Erholungsreise nach Deutschland und der Schweiz für denselben Zweck wirkte; er hielt öffentliche Vorträge über das christliche und kirchliche Leben in Amerika mit besonderer Rücksicht auf die Sonntagsfeier und die Sonntagsschulen, welche in Berlin gedruckt wurden und in mehreren Auflagen erschienen, besuchte und stärkte die bereits gegründeten Sonntagsschulen und gab Anstoß zur Gründung von neuen, besonders in Stuttgart, welche durch seine Freunde ins Leben gerufen wurden. Als er im J. 1869 Deutschland wieder besuchte, hatte er die Freude, die von ihm ausgestreuten Keime in schöner Blüte zu sehen und in Stuttgart mehrere hundert frische muntere Sonntagsschüler anzureden und eine wachsende Zahl von Lehrern und Lehrerinnen in diesem Liebeswerke zu ermuntern. Auch in andern Städten, wie Canstatt, Heilbronn, Tübingen, ist die Sache im Gange, dermalen wird z. B. in Tübingen von einer Anzahl Jungfrauen aus gebildeten Familien mit je einer Abtheilung Kinder eine Sonntagsschule gehalten, auf welche die Lehrerinnen von einem der evangelischen Geistlichen im Laufe der Woche vorbereitet werden. Von Bertin aber lautet die neueste Nachricht, daß dort gegenwärtig von 500 Lehrern und Lehrerinnen allsonntäglich ca. 6800 Kinder unterrichtet werden. Auf der Specialconferenz des Stuttgarter Kirchentags vom Jahr 1869 über diese Sonntagsschulen wurde ein sehr entschiedenes Zeugnis für sie abgelegt und unter anderem jenes Wort Melanchthons auf sie angewendet: „Wir brauchen keine Sorge zu haben, unsere Frauen und unsere Kinder beten." Verhandlungen des 15 deutschen evang. Kirchentags. S. 190. D. Red.

mal das Band zwischen beiden zerrissen ist, dann wird die freiwillige religiöse Sonntagsschule erst recht ihre Nothwendigkeit und ihren Segen entfalten. Aber unter allen Umständen kann sie unter gehöriger Leitung nur wohlthätig auf die Entfaltung des kirchlich religiösen Gemeindelebens wirken. Der preußische evangelische Oberkirchenrath hat daher sehr zeitgemäß und weise daran gethan, die Einführung der Sonntagsschulen im ganzen Lande zu empfehlen.

Im Jahre 1869 gab es in Deutschland 99 solcher freiwilligen christlichen Sonntagsschulen (darunter 19 in Berlin) mit 1385 Lehrern und Lehrerinnen und 16,592 Kindern. *)

Dr. **Philipp Schaff.**

Sophisten der römischen Kaiserzeit. Das geistige Leben der griechischen Welt unter dem Regimente der Imperatoren entwickelt nach mehreren Seiten hin noch immer eine Kraft und Regsamkeit, die um so mehr in Erstaunen setzt, je gedrückter und entmuthigender im ganzen die äußeren Verhältnisse erscheinen. Aber wir haben freilich bei solcher Betrachtung nicht auf das eigentliche Griechenland uns zu beschränken, das, wenn es auch mit einer fast rührenden Pietät die alten Institutionen zu bewahren suchte und in den Erinnerungen an die vergangene Herrlichkeit einen Trost für die Noth der Gegenwart besaß, doch bis auf einzelne vom Glück begünstigte Orte in traurigsten Verfall gesunken war (Zinkeisen Geschichte Griechenlands I, 517 ff.); vielmehr ist im Auge zu behalten, daß das Gebiet der griechischen Bildung im Osten bis an den Euphrat und Tigris, im Westen bis in das südliche Gallien reichte, daß im Süden Cyrenaica und Aegypten, im Norden die Städte am Saume des Scythenlandes die Grenzen dieses Culturgebiets bezeichneten, daß innerhalb so weiter Räume, obwohl die nationalen Besonderheiten sich erhielten, doch überall griechische Sprache und Literatur ausgleichend und verknüpfend wirkten und für strebsame Geister auf sehr verschiedenen Puncten, in

*) Für den Fall, daß da und dort der Versuch gemacht würde, eine solche Sonntagsschule einzurichten, mögen obiger Ausführung einige wenige Bemerkungen beigefügt werden: Der Sonntagsschule selbst, die fast überall in Deutschland Vormittags von 11—12 gehalten wird, geht im Laufe der Woche zweckmäßig eine Vorbereitungsstunde voran, die für die Lehrerinnen, respective Lehrer bestimmt ist und dazu dient, denselben biblischen Abschnitt, der am Sonntag den Kindern erklärt wird, nach der Ansicht der oben genannten Stuttgarter Conferenz am zweckmäßigsten in fortlaufender Besprechung der drei ersten Evangelien, jedoch ohne völlige Ausschließung des Alten Testaments, in einfachster Weise auszulegen, und zwar so, daß dabei auf diejenigen Seiten des Abschnittes, die für das kindliche Leben besondere Bedeutung haben, hingewiesen wird. Auf den regelmäßigen Besuch dieser von dem Vorstand zu gebenden Vorbereitung auf die Sonntagsschule ist darum sehr zu bringen, weil dadurch allein die nöthige Gewähr für eine gesunde Unterweisung der Kinder gegeben ist. — Die Sonntagsschule selbst beginnt unter der Leitung des Vorstehers mit Gesang und Gebet. Daran schließt sich die Lection des Bibelabschnittes, worauf sofort das Gelesene in den einzelnen Gruppen erklärt und auf das kindliche Leben angewendet wird. Zum Schlusse richtet der Vorstand einige Fragen an die Kinder, die sich auf den erklärten Abschnitt beziehen. Dann nochmals Gebet und Gesang. Ein nicht zu verachtendes Mittel, die Kinder während des Sonntagschulgottesdienstes recht frisch zu erhalten, ist die selbstthätige Betheiligung der Kinder am Gottesdienst, sei's nun, daß man zu dem Ende liturgische Elemente in die Sonntagsschule einführt, oder die Kinder an der Lection des Bibelabschnittes theilnehmen, oder das Gebet des Herrn am Schlusse des Gottesdienstes dieselben gemeinsam sprechen läßt. Um den Einfluß der Sonntagsschulen vom Sonntag auf die Woche und von den Kindern auf die Familien auszudehnen, wird in vielen Sonntagsschulen die in Berlin erscheinende Sonntagsschulzeitung in mehreren Exemplaren gehalten und unter die Kinder vertheilt, während in andern Sonntagsschulen der Versuch gemacht worden ist, durch Errichtung von Sonntagsschulbibliotheken denselben Zweck zu erreichen. Noch dürfte bemerkt werden, daß mehrere Sonntagsschulen eine besondere Sammlung christlicher Kinderlieder angelegt haben, unter andern die Sonntagsschulen von Berlin und Stuttgart. Vergl. hierüber, sowie über die sonstigen Einrichtungen im einzelnen z. B. die „Ordnung der freiwilligen Sonntagsschule in Stuttgart.“

D. Red.

Rom und Massilia, bei den Borystheniten und Herakleoten, in Byzanz und Ephesus, in Athen und Rhodus, in Tarsus und Tyrus, in Antiochia und Alexandria fast mit gleicher Leichtigkeit eine Stätte des Wirkens sich aufthat. Und bis gegen das Ende des zweiten Jahrhunderts erfreuten sich die Griechenstädte, welche die Stürme des Kriegs verschont hatten, eines Wohlstandes, den eine lange Friedenszeit fortwährend noch zu steigern schien, wie auch die Angelegenheiten der einzelnen Gemeinden noch immer mit hohem Sinne und rühmlicher Opferwilligkeit behandelt wurden (Champagny, Les Antonins I, 253 ff., III, 225 ff.). Als dann schlimmere Zeiten kamen, erhielt sich doch die geistige Energie, ja sie steigerte sich in den gewaltigen Kämpfen, welche das auf allen Seiten zur Geltung aufstrebende Christenthum hervorrief, und brachte es zu ganz neuen Gestaltungen, die z. Th. auch wieder dem Christenthum zu gute kamen.

Nicht auffallen kann es, daß bei der Mischung sehr verschiedener Volks- und Culturelemente, welche orientalische Götterdienste und römische Gladiatorenspiele auf dem Boden des eigentlichen Hellas zusammenführte, wie sie griechische Philosophie im Osten mit jüdischen Glaubenslehren und im Westen mit römischer Gesetzgebung in Verbindung brachte, die griechische Sprache, obwohl sie fester als alle Maßregeln römischer Staatsklugheit die Geister verband, einen vielfach andern Charakter erhielt. Sie entartete selbst in Hellas und nahm überall, wo sie im gewöhnlichen Lebensverkehre angewendet wurde, so viel fremdartiges auf, daß sie den feiner Gebildeten ein Gegenstand des Aergers werden konnte, die doch selbst von dem, was sie sprachen und schrieben, das Ungehörige nur mit Mühe fern hielten. Da ist es erklärlich, daß selbst Meister der Rede in ihrer Aussprache die Weise der Landschaft, aus der sie stammten, verriethen*). Allein man muß hier doch hervorheben, daß im allgemeinen die Schriftsprache und damit die Literatur noch durch Jahrhunderte der Verderbnis entzogen blieb, weil man fort und fort die sorgfältige, pietätvolle Nachahmung der in schöneren Tagen aufgestellten Muster sich zur Aufgabe machte und so in kunstmäßiger Behandlung der Sprache eine fast peinliche Correctheit erstrebte. Wie das geistige Leben überhaupt in immer neuer Vergegenwärtigung der Schöpfungen und Großthaten früherer Zeit die Mittel zu tiefgehender Erquickung, ja zu stolzer Erhebung fand, so ließ besonders das Studium der alten Literatur stets wieder die Illusion entstehen, daß man im wesentlichen noch alles bewahre, was von den Vätern überliefert worden, und wohl auch gelegentlich noch erreichen könne, was jenen gelungen war.

Es lag im ganzen Entwicklungsgange des Griechenthums, daß fortwährend die Kunst der Rede als die Blüte der geistigen Bildung galt, und unter griechischem Einfluß waren auch die Römer zu wesentlich gleichen Anschauungen gekommen (vgl. Gregorovius, Hadrian 166 ff.) Alles Studienwesen auch der Kaiserzeit strebte mit Anstrengung diesem Ziele zu, und wenn man dabei das, was man lernte und übte, nicht mehr vorzugsweise auf den Dienst des Staates beziehen konnte, so suchte man für die Rede, statt sie auf die Schule und die Gerichte beschränken zu lassen, eine andre Oeffentlichkeit in den Kreisen der Gebildeten und machte sie zur Trägerin und Verbreiterin moralischer und ästhetischer Cultur, zu einem Mittel edler Belehrung und geistreicher Unterhaltung für Junge und Alte, für Vornehme und Geringe, denen so neben wunderlichen Einfällen der Eitelkeit oder Laune viel wahrhaft humane Gedanken zugeführt und in dem trägen Einerlei des äußeren Lebens die Möglichkeit zu freierer Erhebung des innern geboten wurde. Die in solcher Weise wirkende Rede entsprach einem tiefen Bedürfnis der Zeit. Was aus der Geschichte und Literatur der bessern Jahrhunderte überliefert war, das suchte man mit Verlangen auf, um in das verarmende Leben der Gegenwart einen befriedigenden In-

*) Von dem Sophisten Pausanias aus Kappadocien Philostr. vitae Soph. II, 13.: *ἀπήγγελλε δὲ αὐτὰ παχείᾳ τῇ γλώττῃ καί, ὡς Καππαδόκαις σύνηθες, συγκρούων μὲν τὰ σύμφωνα τῶν στοιχείων, συστέλλων δὲ τὰ μηκυνόμενα καὶ μηκύνων τὰ βραχέα.*

halt zu bringen; neben den antiquarischen und literarischen Interessen aber, die in größerer Ausdehnung als je zuvor erweckt waren, regten sich überall unmittelbar praktische Interessen, die Gemüther wollten über große religiöse, moralische, sociale Probleme beruhigt oder doch aufgeklärt sein und bei der gewaltigen Gährung, welche das Christenthum auch in die Massen brachte, mußten selbst schlaffere Naturen sich aufgefordert fühlen, die Ideen, welche in der edleren Zeitbildung hervortraten, sich anzueignen. Und die Meister der Rede dienten diesen Interessen, obgleich eine tiefere Erfassung derselben ihnen nicht gelang, in Formen, welche eben so wohl dem natürlichen Schönheitssinne als einer seit Jahrhunderten gepflegten Tradition entsprachen und nicht selten durch sich allein anziehend und befriedigend wirkten. Kein Wunder also, daß man in diesen Meistern die wahren Vertreter der griechischen Cultur, die würdigen Nachfolger der großen Alten, die alleinigen Lehrer der Humanität erkannte und nun auch wieder die höhere Jugendbildung in ihre Hände legte, für welche in dem, was sie selbst erreicht hatten, das Vorbild gegeben war; kein Wunder auch, daß man ihre Leistungen in Schule und Leben auf glänzende Weise belohnte, daß man ihre Personen der höchsten Auszeichnungen werth hielt und ihren Ansprüchen, auch wenn sie übermäßig genannt werden konnten, gerecht zu werden suchte. Man darf behaupten, daß sie längere Zeit das geistige Leben der griechischen Welt in hervorragender Weise bestimmten und auf alle Zweige der Literatur einwirkten, daß sie im 2. Jahrhundert die griechische Bildung fast ausschließlich repräsentirten, dann die Concurrenz der Neuplatoniker in Beherrschung der Geister ohne Schwanken aushielten und noch im 4. Jahrhundert, als das Christenthum zu völligem Siege aufstieg, die tapfersten Stimmführer der heidnischen Ueberlieferungen waren.

Besonders seit dem zweiten Jahrhundert der Kaiserzeit sind diese Meister der Rede mit Vorliebe S o p h i s t e n genannt worden. Der Name, in frühester Zeit die Weisen überhaupt bezeichnend, dann aber zumeist von denen gebraucht, welche seit Protagoras und Gorgias alle Elemente geistiger Bildung zusammenzufassen, mit dialektischer Kunst in Anwendung zu bringen und in wirkungsvoller Rede zu verwerthen suchten, war schnell genug den P h i l o s o p h e n gegenüber ein Parteiname geworden, und der seit Sokrates sich entwickelnde Gegensatz hatte mit Nothwendigkeit dazu geführt, daß die Sophisten, die ihre Wissenschaft und Kunst zu einem Gewerbe machten und bei der Rührigkeit, womit sie der Jugendbildung sich annahmen und pädagogische Fragen erörterten, in ganz anderer Art als die vornehm sich abschließenden Philosophen einen einflußreichen L e h r s t a n d bildeten, oft für unleugbare Fehler auch schonungslosen Tadel erfuhren, bis der Name selbst einen üblen Klang erhielt. Man nannte Sophisten diejenigen, die ohne wissenschaftlichen Ernst über die wichtigsten Dinge anmaßlich redeten und auch die Kunst der Rede zu leerem Schaugepränge und für schnöden Gewinn misbrauchten. Aber noch immer wurden auch Philosophen, die besonders durch fließenden Vortrag sich empfahlen, Sophisten genannt, wie zugleich Rhetoren, die von einer oft sehr subtilen Theorie zu einer in weiterer Oeffentlichkeit sich versuchenden Praxis übergiengen, denselben Namen erhielten, weshalb noch Philostratus zwei Classen von Sophisten unterscheiden konnte. Der Unterschied zwischen Sophisten und Rhetoren blieb allezeit ein schwankender, und nur die Sprache der Juristen hat mit einer gewißen Bestimmtheit den Namen Rhetor für den Lehrmeister in lateinischer Beredsamkeit, den Namen Sophist für den Lehrmeister in griechischer Beredsamkeit gebraucht, während doch in der griechischen Welt noch im vierten Jahrhundert beide Namen oft als gleichbedeutend galten. In dem Sinne aber, in welchem oben die Meister der Rede eingeführt worden sind, wird der Sophistenname (τὸ σεμνότατον τοῦτο καὶ πάντιμον ὄνομα bei Lucian am Anfange der Rednerschule) als der vorzugsweise berechtigte gelten dürfen.

Sie verdienen auch in der Geschichte der Pädagogik ernstere Beachtung, als sie bisher gefunden haben. Seit der fleißigen Arbeit des französischen Jesuiten C r e s o l l i u s († 1634) Theatrum veterum Rhetorum, Oratorum, Declamatorum, cuos in Graecia nominabant Σοφιστάς, expositum libris V (im Thesaurus Gronov T. X) ist eine ein-

gehendere Behandlung ihres pädagogischen Strebens und Wirkens nicht mehr unternommen worden, und doch liegt in dem, was wir von Aristides, Themistius, Libanius und Himerius, von Philostratus und Eunapius besitzen, wie in dem, was die griechischen Kirchenväter, vor allen Gregor von Nazianz und Johannes Chrysostomus darbieten, ein überreiches Material zu solcher Behandlung vor. Fast unnöthig ist es, an die Darstellungen von Westermann (Geschichte der griechischen Beredsamkeit) und Bernhardy (Grundriß der griechischen Literatur Bd. I) zu erinnern. Vgl. außerdem Champagny, Les Antonins III, 234 ff. und Denis, Histoire des théories et des idées morales dans l'antiquité II, 191 ff.

Wir werden bei der Würdigung dieser späteren Sophisten zwei Perioden zu unterscheiden haben. Die erstere umfaßt die schöneren Zeiten der Kaiserherrschaft und gewinnt unter den Antoninen ihre erfreulichste Entwicklung; die andre fällt mit den von Constantin herbeigeführten Umgestaltungen zusammen und reicht über das Ende des vierten Jahrhunderts hinaus. Dort nun erscheint die Sophistik noch in völliger Uebereinstimmung mit dem gesammten Culturleben der Zeit, ja sie ist in mancher Beziehung die von Bewunderung umgebene und getragene Repräsentantin der antiken Bildung und breitet über weite Kreise den wohlthuenden Schimmer eines Spätsommers aus, bis die über die Welt hereinbrechenden Stürme die verdüsterten Geister von ihr ablenken. Hier sehen wir die Sophistik in Vertretung der antiken Bildung gegen das zur Herrschaft gelangte Christenthum einen in Wahrheit hoffnungslosen Kampf bestehn, bis sie im Unterliegen das Beste, was sie hat, den Vertretern des Christenthums überläßt, die bei ihr in die Schule gegangen sind. In der Geschichte der Sophistik dieser Zeiten entwickelt sich zu einem guten Theile die Geschichte der geistigen Wandlungen, welche sie erfuhren.

Versetzen wir uns zunächst in das bewegte und durch sich selbst so wunderbar befriedigte Leben der ersteren Periode. (Vgl. über diese im allgemeinen Meisner, die Rhetorik und die Sophisten in Griechenland im zweiten Jahrhundert n. Chr., im N. Schweiz. Museum III, 192 ff.).

Philostratus sieht in Aeschines, dem großen Widersacher des Demosthenes, den ersten derjenigen Sophisten, welche er mit so lebhafter Bewunderung und doch zugleich mit so ehrlicher Einfalt uns schildert, und da ihm Sophisten doch vor allem die Schulredner sind, so durfte er den Begründer der Rhodischen Rednerschule mit einigem Rechte an den Anfang einer Reihe stellen, deren hervorragendste Glieder durch Jahrhunderte von ihm getrennt sind. Er selbst ist dann ziemlich schnell bei Dion von Prusa angelangt, der selbst doch weder Sophist noch Rhetor heißen wollte, obwohl er den Beinamen Chrysostomus als einen wohlverdienten ansehen durfte, und nicht sowohl die kurzen Nachrichten, welche die „Biographien der Sophisten" darbieten, als vielmehr die lange Reihe von Reden, welche von ihm erhalten sind, zeigen uns, daß er von den Sophisten seiner und der folgenden Zeit nur etwa durch größeren Ernst der Gesinnung und frischeres Einwirken auf die Bewegungen des Lebens sich unterschied: ein wandernder Philosoph und Redner zugleich, der in Nikomedia und Apamea, in Rhodus und Tarsus, in Alexandria und Athen, vor den Soldaten an der Donau und vor dem Kaiser im Palatium die Grundsätze einer hohen Moral verkündigte. (Vgl. Burckhardt, Ueber den Werth des Dio Chrysostomus, im N. Schweiz. Museum IV, 97 ff.). Die lange Friedenszeit, welche die innern Provinzen des Reichs über die beginnende Erschöpfung der Kräfte täuschen konnte, weckte überall in der griechischen Welt das Bedürfnis nach geistiger Erregung und Unterhaltung durch das, was die alten Zeiten in großen Bildern wieder gegenwärtig machte und die Illusion bewahren ließ, daß man noch in der Weise jener Zeiten reden und schaffen könne. Und man hatte von einer so reichen geistigen Erbschaft zu zehren, daß neben oft erneuerter Betrachtung des Ueberlieferten auch immer wieder Anreiz zu Nachbildung desselben sich ergab. Neben einer unermüdlichen Gelehrsamkeit, die das Alte sichtete, ordnete, commentirte, wirkte der brennende Eifer, das Ueberlieferte zu einem Bildungsmittel für die Jugend zu machen und wiederum das in der Schule

Betriebene den Kreisen des Lebens zuzuführen. Da wurden die griechischen Städte weit und breit Studiensitze, und überall sind es die Sophisten, welche als Interpreten der Alten, als Lehrer der Beredsamkeit, als Prediger der Gerechtigkeit und Eintracht die strebende Jugend um sich sammeln und die Aufmerksamkeit der ganzen Bevölkerung beschäftigen.

Wie viele Städte konnten sich rühmen, der Welt gefeierte Sophisten gegeben zu haben! Athen sah auf Herodes Atticus als den König der Sophisten; in Thessalien waren Phönix, Hippodromus und Philiseus, in Byzanz Marcus nnd Chrestus, in Smyrna Nicetes, Evodianus und Rufinus, in Ephesus Lollianus und Damianus, in Milet Dionysius, in Pergamum Aristokles, in Klazomenä Skopelianus, in Hadriani Aristides geboren; aus dem karischen Laodicea war Polemo hervorgegangen, aus dem phrygischen Hierapolis Antipater, aus dem kappadocischen Cäsarea Pausanias; aus Cilicien stammten Hermogenes, Antiochus, Alexander Peloplato, Philager, aus Tyrus Musonius und Hadrianus, aus Naukratis in Aegypten Pollux, Ptolemäus, Apollonius, Proklus. Aber freilich suchten die bedeutenderen Sophisten mit Vorliebe die großen Städte auf. Im vordern Kleinasien wurde Smyrna recht eigentlich die Stadt der Sophisten. Dort lebten die großen Meister Skopelianus, Polemo und Aristides, und Philostratus konnte von ihr sagen (I, 21, 3): *πάσης τῆς Ἰωνίας οἷα Μουσεῖον πεπολισμένης ἀρτιωτάτην ἐπέχει τάξιν ἡ Σμύρνα καθάπερ ἐν τοῖς ὀργάνοις ἡ μαγάς.* Als Skopelianus daselbst lehrte, sammelten sich um ihn nicht bloß Jonier, Lydier, Karier, Mäonier, Aeolier und die nach griechischer Bildung verlangenden Mysier und Phrygier, sondern auch Kappadocier und Assyrier, Phönicier und Aegyptier, sowie viele aus dem griechischen Mutterlande und selbst aus Athen. Polemo aber, unermeßlich reich und wie ein Fürst unter den Smyrnäern lebend, erwirkte der Stadt von den Kaisern die umfassendsten Gunstbeweise, wie er auch wieder ihre Gerechtsame vor den Regenten vertrat und unter ihnen selbst durch die Macht seiner Rede Eintracht und Frieden stiftete. Aristides endlich, der in weitem Kreise die Städte und Länder besucht hatte, weilte doch am liebsten in Smyrna, wo nach einer seiner fein gedrechselten Phrasen „die Chöre der Musen und Grazien fort und fort einherzogen.“ Manche Sophisten gelangten in Smyrna zu hohen Würden und Titeln, wofür auch Münzen der Stadt Belege geben. Mit dieser ist Ephesus zu Zeiten um der Sophisten willen in einen fast leidenschaftlichen Wettstreit gerathen; wie sie ihre Sophisten ehrten, zeigen uns noch einzelne Inschriften.

Daß nun doch Athen auch diese Städte um vieles überragte, kann nicht auffällig erscheinen. Die meisten Sophisten des zweiten und dritten Jahrhunderts haben dort entweder längere Zeit gelehrt oder doch bei kürzerem Aufenthalte ihre Kunst gezeigt. Athen war freilich stets auch unter macedonischer und römischer Herrschaft ein Sitz der Studien geblieben, und obgleich die Athener selbst nicht eben große geistige Regsamkeit an den Tag legten (Cic. de or. III, 11, 43) und ihre Stadt in den Anfängen der Kaiserzeit, wo sie doch äußerlich sich wieder zu heben begann, für die über den ganzen orbis Romanus sich ausbreitende Philosophie zurücktreten ließen (Zumpt, der Bestand der philosophischen Schulen in Athen 19, 22, 71, 83 f., 90), so hatte es doch in seiner Vergangenheit eine sichere Bürgschaft dafür, daß es fort und fort allen von griechischer Bildung berührten, als ein Heiligthum erscheinen und ein Sammelplatz strebender Talente bleiben werde. Als dann Kaiser Hadrian, den seine Vorliebe für griechische Bildung und Kunst wiederholt nach Athen führte, diese Stadt mit Prachtgebäuden schmückte und der Bevölkerung im reichsten Maße Gunst gewährte, zugleich aber Herodes Atticus, während er in Aufführung stattlicher Bauwerke seinem kaiserlichen Gönner nacheiferte, durch die Kunst der Rede allgemeine Bewunderung erweckte, da kam auch in das geistige Leben Athens wieder Bewegung, und neben den alten Lehrstühlen der philosophischen Schulen, die noch auf bedeutendere Lehrer harren mußten, erhoben sich Lehrstühle der Beredsamkeit, deren Inhaber von einer lernbegierigen Jugend umdrängt und bald auch von der Staatsregierung reichlich ausgestattet wurden. In Athen wirkten neben und nach Herodes Atticus

für kürzere oder längere Zeit Lollianus und dessen Schüler Theodotus und Philager, Hadrianus, Chrestus, Pausanias, Ptolemäus, Rufus, Oenomarchus, sämmtlich vertraute Schüler des Herodes, Apollonius, ein Schüler des Hadrianus und Chrestus, Phönix, ein Schüler Philagers, Heraklides, der vor den Schülern des Apollonius weichen mußte, Hippodromus, Philiscus, Aurelius; man muß sagen, daß Philostratus, der uns Nachrichten über alle diese Männer gegeben und dabei wohl aus sehr zuverläßiger Ueberlieferung geschöpft hat, seine Aufmerksamkeit vorzugsweise auf Athen concentrirt, wie er dabei wieder mit besonderer Theilnahme zu Herodes Atticus aufschaut. Und zu leugnen ist nicht, daß dieser im Besitze unermeßlicher Reichthümer doch fort und fort als Lehrer thätige Mann, wenn er auch einen Theil seines Ruhmes der gegen Einzelne und ganze Städte in fürstlicher Weise geübten Freigebigkeit verdankte, nach den übereinstimmenden Urtheilen seiner Zeitgenossen in der Kunst der Rede unvergleichlich war; er hieß ihnen βασιλεὺς λόγων, Ἑλλήνων γλῶττα, εἷς τῶν δέκα. In der Stegreifrede allen überlegen und in der Discussion schlagfertig wie wenige, zeichnete er sich besonders noch durch seine bei einer gewißen Originalität der Gedanken maßvolle, mehr gewinnende, als überwältigende Vortragsweise aus; man verglich seine Diction mit dem aus einem Silberstrome hervorschimmernden Goldsande. Durch umfassende Studien gebildet, erkannte er doch in Kritias sein Vorbild, den seine Auctorität auch wieder zu allgemeinerer Anerkennung brachte. Die noch erhaltene Rede über den Staat, welche den Namen des Herodes trägt, darf kaum als Maßstab zur Beurtheilung seiner Meisterschaft benützt werden. S. Herodis Attici quae supersunt, illustr. R. Fiorillo (Lips. 1801) 181 ff. Ueber sein Leben und Wirken im allgemeinen vgl. Fülles De Tib. Claudii Attici Herodis vita (Bonn 1864), K. Keil Atticus (Herodes) in der zweiten Auflage des I. Bandes von Pauly's R. E. 2te Hälfte, und Kämmel Herodes Atticus in den Jahrb. für Phil. und Päd. 1870, II. — Wie Athen in derselben Zeit auch für philosophische Studien wieder bedeutend wurde und in welche Stellung zu den Pilosophen Herodes auch amtlich trat, davon ist hier nicht zu reden. Im Plane des M. Antoninus, des Philosophen auf dem Throne, lag es allerdings wohl, Athen auch in dieser Beziehung wieder groß zu machen (vgl. Champagny, Les Antonins III, 219 ff.); aber die höheren Entwicklungen der folgenden Zeit knüpften sich doch nicht an Athen.

Und auch die sophistische Kunst erhielt sich dort nicht lange auf der erreichten Höhe. Aber sie begann seit dem Anfange des dritten Jahrhunderts überall zu sinken. Es half wenig, daß sie auch in Rom einen festen Sitz gewonnen hatte und der daselbst für sie errichtete Lehrstuhl (ὁ ἄνω θρόνος) die gefeiertsten Meister der Rede aufnahm; mit der harten Militärdespotie des Afrikaners Septimius Severus kamen trübere Tage. Denn obwohl der gewaltige Kriegsfürst einzelnen Sophisten Aufmerksamkeit und Vertrauen erwies und einen derselben, Antipater von Hierapolis, zum Lehrer seiner Söhne machte, so hatte dessen Thätigkeit doch so wenig entsprechende Wirkung, daß Caracalla Misachtung der sophistischen Kunst offen kund gab, die freilich auch dem Mörder des Bruders in dem Freimuthe des Lehrers etwas unbequem geworden war. Die schwachen Seiten dieser Kunst hatte schon Lucianus völlig erkannt, und je länger er selbst — bis zu seinem vierzigsten Lebensjahre — ihr Kraft und Zeit gewidmet hatte, desto mehr konnte er sich für berechtigt halten, seinen tiefgehenden Spott auch gegen sie zu kehren, wie er in seiner freilich nicht selten überschätzten „Rednerschule" gethan hat. Wenn er gelegentlich in blindem Hasse Christum den gekreuzigten Sophisten nennt, so sollen damit auch seine früheren Zunftgenossen getroffen werden.

Die zweite Periode dieser Sophistik trägt in mehrfacher Beziehung einen andern Charakter. Die anspruchsvolle Kunst, in welcher das griechische Nationalgefühl so lange eine Erneuerung oder doch Fortbildung dessen gesehen hatte, was die Ueberlegenheit des griechischen Geistes auch über das herrschende Volk so entschieden erwies, sah sich jetzt bis nach Syrien hin durch die Ausbreitung des Lateinischen als der amtlichen Sprache bedroht und durch das Studium des römischen Rechts auch im östlichen Theile des

Reichs nicht selten gerade die Strebsameren von einem Formalismus abgelenkt, der mehr und mehr in die Räume der Schule sich zurückzog. Man bemerkte, wie junge Männer aus dem griechischen Osten nach Rom reisten, um dort die lateinische Sprache zu erlernen, während auch wieder ein lateinischer Rhetor zu großem Verdrusse des Libanius in Antiochia auftrat, und diese „Königin des Morgenlandes," fast eifersüchtig auf die Rechtsschule in Berytus, dachte daran, eine solche innerhalb der eigenen Mauern zu errichten. Diese Invasion des römischen Wesens stand nun in enger Verbindung mit dem durch Constantin d. Gr. entschiedenen Siege des Christenthums, das, wie es allen heidnischen Instituten den Untergang drohte, auch die Sophistik, und z. Th. mit dem von dieser dargebotenen Kampfgeräth, aus ihren Positionen mehr und mehr verdrängte. Als dann die Sophisten, in eifrigem Anschluß an Julian mit den Neuplatonikern zusammentreffend, den kühnen Reactionsversuch des Kaisers unterstützt und so als leidenschaftliche Vertreter des Alten sich compromittirt hatten, da fiel mit dem Mislingen der Reaction, von der sie ein neues Emporkommen ihrer Kunst gehofft, auch diese Kunst rettungslos dahin. Wie der Neuplatonismus Geheimlehre eines kleinen Häufleins von Adepten wurde, so beschränkte sich die Sophistik auf unfruchtbare Pflege einer vom Leben verlassenen und in Wunderlichkeiten sich verlierenden Technik. In der darauf folgenden Zeit, welche über das ganze Reich verheerende Stürme hereinbrechen sah, fehlte bald überall Ruhe und Harmlosigkeit zu Beachtung der alten Redespiele, und wenn auch die Lehrer der Kirche in den Fällen, wo sie mit den Mitteln der Beredsamkeit zu wirken hatten, oft genug nach den Ueberlieferungen der Sophisten sich richteten, so hauchten sie doch den krausen Formen Geist und Leben ein und gaben dem, was sie sprachen, einen Nachdruck, der diese Formen manchen als sehr entbehrliche erscheinen ließ. (Sehr anziehend auch über die Sophisten jener Zeit P. Er. Müller, de genio sæculi Theodosiani, 2 ptt. 1797 f. 8 und F. Chr. Schlosser, Universitäten, Studirende und Professoren zu Julians und Theodosius Zeit, im Archiv für Geschichte und Literatur I, 219 ff.)

Immerhin muß man anerkennen, daß die Sophisten auch in dieser Periode zahlreiche Verehrer gehabt und bis in das fünfte Jahrhundert allen höheren Unterricht in den Händen behalten haben. Noch immer war Athen Hauptsitz der sophistischen Kunst; aber auch Smyrna und Pergamum behaupteten noch einen Theil ihres alten Ruhms. Außerdem gab es Rednerschulen in Constantinopel und Nikomedia, in Berytus und Cäsarea, in Antiochia und Alexandria. (Vgl. über das literarische Leben der syrischen Städte während dieser Periode Stark, Gaza und die philistäische Küste 631 ff.) Selbst das einst durch seine Schweigsamkeit bekannte Sparta hatte in dieser Zeit sophistischen Unterricht (Liban. ep. 1179). Daß auch das Abendland noch lange an solchen Bestrebungen regen Antheil nahm, versteht sich von selbst: in Rom, in Nordafrika, in Gallien erhielt sich die gefeierte Kunst bis in die Zerrüttungen der Völkerwanderung (für Gallien vgl. Monnard, de Gallornm oratorio ingenio, rhetoribus et rhetoricae, Romanorum tempore, scholis. Bonn. 1848. 8). Und noch hatte man große Meister der Rede zu bewundern. In Athen lebte damals Julianus aus dem kappadocischen Cäsarea, zu welchem die Jugend von allen Seiten zusammenströmte (Eunap. p. 68); dort finden wir auch seine Schüler Proäresius und Hephästion, welche durch die bitterste Armut nicht gehindert worden waren, aus fernen Ostländern nach Athen zu gehen; ebenfalls Schüler Julians waren der Syrer Epiphanius und der Araber Diophantus. Auch der Bithynier Himerius hat lange in Athen gelehrt, ein bewunderter Redekünstler, den Christen gegenüber ein milder Vertreter des alten Glaubens. Welch ein wundersames Schul- und Schülerleben in jenen Zeiten zu Athen sich ausgebildet hatte, wird noch zu betrachten sein; jetzt nur die Bemerkung, daß dort auch der Sprößling des kaiserlichen Hauses Julianus und der Antiochener Libanius, welche im Kampfe für das wankende Heidenthum mit einander in so enge Verbindung kamen, wie die zu glänzender Vertheidigung des Christenthums sich rüstenden Kappadocier Basilius von Cäsarea und Gregorius von Nazianz ihre Studien gemacht haben. Als große Meister der Rede

erschienen in jener Zeit auch Acacius, der etwas älter als Libanius gewesen zu sein scheint, eine Zeit lang neben diesem in Antiochia lehrte und ihn noch überragte, und Themistius, der freilich den Titel eines Sophisten, wie einst Dion von Prusa, sich verbeten hat (Or. XXIII, vgl. XXV u. XXVII), aber doch in seinen noch erhaltenen Reden uns ein treues Bild der sophistischen Kunst jener Zeit darbietet. In ausgedehnterer Weise noch lernen wir die Vorzüge und Mängel der Sophistik dieser zweiten Periode aus den Reden und Briefen des Libanius kennen, die, wie vieles in ihnen auch dunkel bleibt, doch sicher das Arbeiten und Ringen einer überaus wichtigen Uebergangszeit in lebendigen Zügen uns vorführt, ja miterleben läßt (S. **Sievers**, das Leben des Libanius. Berlin 1868). In der Apologie des Sokrates hat Libanius den großen Athener gewißermaßen zum Typus des Sophistenstandes im edelsten Sinne (als des Vertreters der höheren Bildung) gemacht und daher auch im Martyrium des Philosophen die Leiden seiner Zunft beklagt, in welcher traurige Verblendung die Liebe zur Beredsamkeit und Bildung verfolge (Hug im R. Schweiz. Museum I, 176 ff.).

Und ihm gerade war es beschieden, das Hinsinken der einst so gepriesenen Kunst mit ansehen zu müßen. Der christliche Ernst wandte sich immer entschiedener von ihr ab. Wenn schon Justinus Martyr, der Zeitgenosse des Herodes Atticus, vor der täuschenden Redefertigkeit der Sophisten gewarnt hatte, so kann es nicht auffallen, daß später solche Urtheile noch rückhaltsloser ausgesprochen wurden. Isidorus von Pelusium hat (III, 215) einem Sophisten nachgesagt, daß er mit seiner Redekunst die Wahrheit in Schatten stelle, und Gregor von Nazianz hat (Or. XXXIV, p. 556) die Sophistik eine nur in Worten bestehende und durch Schönrednerei bethörende Afterweisheit genannt. Indes darf doch auch daran erinnert werden, daß Lactantius (Instit. I, 1) den Nutzen, welcher aus den Schulen der Sophisten für die Kirche sich ergab, bereitwillig anerkennt, daß Basilius der Große lebhafte Bewunderung für die Beredsamkeit des Libanius ausgesprochen, daß der größte Redner der griechischen Kirche, Johannes Chrysostomus, mit großem Eifer den Unterricht desselben Sophisten benutzt hat. Den Verfall der Sophistik hielt freilich solche Anerkennung ebensowenig auf, als die Rede des Libanius für die Rhetoren; der große Meister, an Lobsprüche weiter Kreise gewöhnt, sah sich in den letzten Jahren vernachläßigt und schied mit dem Gefühle aus dem Leben, daß die Zeit der Sophistik vorüber sei. Für eine Ironie des Schicksals könnte man es nun erklären, daß, als im Jahre 392 der Franke Arbogast nach Ermordung Valentinians II. die Herrschaft im römischen Westen an sich gerissen hatte, der Sophist Eugenius, schon vorher vom Lehrstuhle hinweg in die Stellung eines kaiserlichen Geheimschreibers berufen, auf den Kaiserthron gesetzt wurde, um durch seine gelehrte Bildung und die Würde seiner sittlichen Haltung eine freche Usurpation zu decken; er büßte seine Unvorsichtigkeit 394 mit einem schrecklichen Tode. (**Zosimus** IV, 54, der von ihm sagt: *Παιδείᾳ προήκων ἐπὶ τοσοῦτον, ὥστε καὶ ῥητορικὸν ἐπανελέσθαι βίον καὶ προεστάναι διδασκαλείου.*)

Die von Theodosius II. in Constantinopel 425 gegründete Lehranstalt (Cod. Theod. XIV, 9, 3) sollte freilich neben drei lateinischen Rhetoren fünf griechische Lehrer der Beredsamkeit zählen, wie sie auch griechische und lateinische Grammatiker in größerer Zahl erhielt; aber der sophistischen Kunst vermochte sie nicht mehr aufzuhelfen. (S. **Baehr**, de literarum universitate Constantinopoli V. saeculo condita, 1835.)

Nach diesem raschen geschichtlichen Ueberblicke treten wir dem Leben und Wirken der Sophisten noch etwas näher, indem wir uns vergegenwärtigen, unter welchen Bildungsverhältnissen sie zu ihrer Kunst gelangten, wie sie dieselbe übten und welchen Einfluß sie dadurch gewannen.

Da ist nun zuerst hervorzuheben, daß viele Sophisten aus vornehmen und reichen Geschlechtern stammten und dadurch für ihren Studiengang und ihre dann folgende Wirksamkeit in sehr erheblicher Art begünstigt waren. Und so trägt ihr ganzes Auftreten oft den Charakter der Vornehmheit; das Bewußtsein aber von der Bedeutung

ihrer Leistungen und Verdienste ließ diese Vornehmheit gelegentlich wohl selbst als herausfordernden Stolz erscheinen, wie auch wieder die Reichthümer, welche sie erwarben, noch dazu beitrugen, ihre äußere Stellung zu einer großartigen zu machen. Betrachten wir nach den Angaben des Philostratus, aus welchem Lebenszusammenhange nicht selten die Sophisten jener Zeiten hervorgiengen. Da erfahren wir nun von Skopelianus, daß er aus einer priesterlichen Familie abstammte und selbst das Amt eines Oberpriesters in Asia erhielt, eine Würde, die über vieles Geld ging. Polemo stammte aus einer Familie, aus welcher seine Vaterstadt Laodicea schon viele ihrer Oberbeamten erhalten hatte. Herodes Atticus führte sein Geschlecht auf das Haus der Aeaciden zurück und zählte zu seinen Ahnen auch Miltiades und Cimon. Aristokles und Antiochus waren die Söhne senatorischer Familien. Athenodorus gehörte nach seiner väterlichen Abkunft zu dem vornehmsten Geschlecht in Aenus. Damianus war der Sprößling einer sehr vornehmen Familie in Ephesus. Heraklides gehörte dem Geschlechte der Oberpriester in Lycien an. Olympiodorus war der Sohn eines reichen Pferdezüchters in Thessalien und gebrauchte das ererbte Vermögen später auch als Festordner bei den pythischen Spielen. Fast als Ausnahme erscheint es, wenn in Secundus von Athen der Sohn eines Zimmermanns uns entgegenkommt, oder wenn Quirinus als arm bezeichnet wird. Uebrigens ist Philostratus, so gern er von der edlen Abkunft der großen Sophisten spricht, auch wieder unbefangen genug anzuerkennen, daß für den rechten Mann die eigene Tüchtigkeit und der selbstverdiente Ruhm mehr als der Glanz der Ahnen zu bedeuten habe (I. 22, 1). Indes finden wir auch in späterer Zeit, daß Sophisten oft aus vornehmer Familie hervorgiengen, z. B. Libanius, während die große Armut, in welcher Proäresius und Hephästion zu Athen ihre Studien machten, — die beiden Freunde hatten zum Ausgehen nur einen Mantel, und während der eine denselben benutzte, barg sich der andere unter den abgegriffenen Decken, die sie aus Asien mitgebracht hatten, — als Ausnahme gelten darf (Eunap. p. 78).

Im Emporstreben zu den Höhen der sophistischen Kunst wurde der längst vorgezeichnete Weg festgehalten. Man studirte Homer und Archilochus, die Lyriker und Elegiker, die Tragiker und Komiker; man beschäftigte sich zugleich mit Thucydides und Xenophon; man wandte sich dann auch zu den Philosophen, und manche sind selbst erst Philosophen gewesen, ehe sie in die Reihen der Sophisten übergiengen; man richtete sich endlich an den hohen Meistern auf, welche die alte Zeit in großartigem Wirken auf der Rednerbühne gesehen hatte (Philostr. II. 9, 1, mit der Anmerkung von Olearius), oder man nahm auch Redner späterer Zeit zu Vorbildern, wie Libanius den Aristides, zu dessen Reden Metrophanes u. a. Commentare schrieben. Hauptsache aber war es doch, den lebendigen Unterricht gefeierter Sophisten zu benutzen, durch das Anhören ihrer Schul- und Prunkreden sich zu bilden und die eigenen Versuche ihrer Kritik zu unterwerfen. Nebenbei legte man sich Tagebücher oder Stoffsammlungen an, indem man aus Natur und Leben, aus Geschichte und allerlei Wissenschaft das in den Reden Verwendbare eintrug (Philostr. II. 1, 14 u. 9, 1), oder man verschaffte sich Sprichwörtersammlungen, wie solche in jener Zeit fleißige Hände in weiterer und in kürzerer Fassung als dienlich für oratorische Werke abgefaßt haben. Manche suchten ihren Ruhm auch in einer pedantischen Polymathie, wie selbst Herodes Atticus (Fülles 27 f.). Sagen muß man, daß sie sich ihre Vorbereitung auf die Ausübung der sophistischen Kunst nicht leicht gemacht haben, wie sie schon den Eintritt in diese Bahn als etwas überaus bedeutsames ansahen,*) und wenn wir den frühreifen Hermogenes ausnehmen, der schon im Alter von 15 Jahren unter den Sophisten glänzte und unter seinen Zuhörern selbst den Kaiser M. Antoninus sah, so darf gesagt werden, daß die meisten erst als reifende

*) Der junge Aristides hatte das Studium der Beredsamkeit nach dem Rathe des Aesculap erwählt (or. sacr. IV. p. 573) und im Traume glaubte er einst auch in den Demosthenes verwandelt zu sein (or. sacr. I, p. 485).

Männer zu selbständiger Thätigkeit kamen, daß sie also in langer Mühe und Arbeit, zuweilen auch die Lehrer wechselnd und die eigenthümlichen Vorzüge derselben studirend, was immer neue Uebung nöthig machte, zu einer gewißen Höhe emporstiegen.

Bei diesen Studien erschien nun als das erste Erforderniß, daß man in treuem Anschluß an die großen Muster der alten Zeit die rein attische Sprache sich aneignete, die man ja selbst in Athen nicht mehr sprechen hörte. Denn hier brachten die der Studien halber lebenden Jünglinge aus Thracien und von den Küsten des Pontus Euxinus, aus Kappadocien und Armenien, aus Syrien und Aegypten, aus Nordafrika und Italien in die Sprache der Bevölkerung allerlei verschlechternde Elemente.*) Der Atticismus der Sophisten war aber etwas mühsam angeeignetes, mehr Sprache für kunstmäßige Darstellung als für den freien Gebrauch im Leben, wie man in jenen Zeiten ja auch das Jonische und Dorische gelegentlich für schriftstellerischen Gebrauch nachbildete (Lobeck Aglaopham. p. 998). Und so kann es nicht auffallen, daß man selbst eine gewiße Alterthümlichkeit des Stils erkünstelte, wie dies selbst Herodes Atticus sich zur Aufgabe machte (Keil a. a. O. 2100). Dem Kappadocier Pausanias wurde gerade dies nachgerühmt, daß er das Alterthümliche (*τὸ ἀρχαῖον*) zu bewahren gewußt habe (Philostr. II, 13).

Worin bestand nun aber die Kunst der Rede, welche den Sophisten so hohen Ruhm erwarb, so zahlreiche Schüler in ihre Nähe lockte? Man hat oft von der Leerheit dieser Kunst gesprochen, über unleidliche Effecthascherei und nichtiges Phrasenwerk geklagt und Leistungen, welche die Menschen jener Jahrhunderte mit Begeisterung aufnahmen und der reichsten Anerkennung werth achteten, als Beweis für die Geistesöde der Zeit selbst angesehen. Aber man muß im Urtheile billiger sein. Wir haben es hier mit einem Cultus der schönen Form zu thun, der wohl auch in seltsames Raffinement sich verlor, aber, wie er dem griechischen Geiste natürlich und durch eine stetige Culturtradition gerechtfertigt war, auch wieder in dem, was er darstellte, nicht selten die Bilder größerer Zeiten und Menschen vergegenwärtigte und sonst in vielfacher Weise anregte. Gewiß waren die Gegenstände, welche man behandelte, meist so gewählt, daß daran die rednerische Virtuosität gezeigt werden konnte; aber indem man sich mit Vorliebe auf einen verhältnismäßig engen Kreis der Nationalgeschichte oder auf eine gewiße Summe großer Wahrheiten beschränkte, zeigte man doch, daß man nach Gegenständen sich umsah, welche der Behandlung in schöner Form würdig wären. Und wenn nun auch vieles nur geistreiches Spiel oder wunderliche Fiction war und mehr auf vorübergehende Unterhaltung als auf tiefere Erregung berechnet wurde, so blieb doch immer eine größere Anzahl von Stoffen übrig, die schon um ihrer selbst willen bedeutsam erscheinen konnten und durch die Mittel der Kunst nur noch helleren Glanz gewannen. Wir müßen dabei im Auge behalten, daß die Sophisten oft auch aus ihren Hörsälen in die Oeffentlichkeit, aus der Schule in das Leben traten, um vor allem Volke als Verkündiger edler Grundsätze, als Rathgeber und Friedensstifter zu reden, oder um vor den Staatsbeamten, ja vor den Kaisern selbst die Sache großer Stadtgemeinden zu führen. Freilich — die schöne Form blieb für die Sophisten fort und fort der Hauptgegenstand ihres Nachdenkens, ihrer Uebungen, ihrer Wettkämpfe; auch boten ja die Stoffe ohne Mühe sich dar, während die Kunst der Behandlung unendliche Mühe und Sorgfalt erforderte. Man muß die Charakteristiken lesen, welche Philostratus von den großen Sophisten giebt, um von dieser Kunst einen Begriff zu gewinnen. Da erfahren wir, wie Marcus von Byzanz die Mannigfaltigkeit derselben mit den Farben des Regenbogens vergleicht (I, 24, 1); da

*) Sehr beachtenswerth die Stelle bei Philostr. II, 1, 7: *Καὶ ὁ Ἀγαθίων. ἡ μεσογεία, ἔφη, τῆς Ἀττικῆς ἀγαθὸν διδασκαλεῖον ἀνδρὶ βουλομένῳ διαλέγεσθαι· οἱ μὲν γὰρ ἐν τῷ ἄστει Ἀθηναῖοι μισθοῦ δεχόμενοι Θρᾴκια καὶ Ποντικὰ μειράκια καὶ ἐξ ἄλλων ἐθνῶν βαρβάρων ξυνεῤῥυηκότα παραφθείρονται παῤ αὐτῶν τὴν φωνὴν μᾶλλον ἢ ξυμβάλλονταί τι αὐτοὺς ἐς εὐγλωττίαν, ἡ μεσογεία δὲ ἀμίκτος βαρβάροις οὖσα ὑγιαίνει αὐτοῖς ἡ φωνὴ καὶ ἡ γλῶττα τὴν ἄκραν Ἀτθίδα ἀποψάλλει.*



heißt es von Skopelianus, daß er seiner Rede eine Färbung gegeben, welche den Sinn mehr habe durchschimmern als unzweideutig erkennen lassen (I, 21, 5); da wird von Lollianus gerühmt, daß er besonders geschickt gewesen in Ausführung der aus künstlerischer Erfindung kommenden Beweismittel, energisch im Ausdruck und einfach in Anordnung der Gedanken, während doch in seiner Rede auch glänzende Stellen hervorgeleuchtet und wieder verschwunden wie Blitze (I, 23, 2); da erscheint Niketes als ein Redner, der seine gerichtlichen Reden mit sophistischem Schmucke ausgestattet, seinen sophistischen Reden durch den Stachel der gerichtlichen Nachdruck gegeben, dem nicht selten ein enthusiastischer, dithyrambischer Schwung eigen gewesen und überraschende Gedanken wie den Thyrsusstäben Honig und Bäche von Milch entquollen (I, 19, 1).*) Das Höchste der sophistischen Kunst aber erkannte man in der Stegreifrede, worin schon Gorgias und später Aeschines sich ausgezeichnet hatten. Die Sophisten der Kaiserzeit machten die äußersten Anstrengungen, um zu diesem Virtuosenthume zu gelangen und betrachteten es als den glänzendsten Triumph, wenn sie als Improvisatoren (αὐτοσχεδιάζοντες) über den gefeierten Nebenbuhler den Sieg davon getragen hatten. Und während doch einzelne Sophisten, wie Aristides und Damianus, umsonst sich mühten, diesen Gipfel der Kunst zu erklimmen, brachten es andere zu solcher Meisterschaft, daß sie auch schwierige Aufgaben fast spielend zu lösen schienen. Wir werden hierbei freilich den Kreis der Gegenstände, in welchem die Stegreifrede sich zu halten pflegte, als einen ziemlich engen uns denken dürfen, und außerdem wissen wir, daß mancherlei Schwindel mit unterlief (Philostr. II, 8, 2). Uebrigens fehlte es auch an solchen Sophisten nicht, welche sorgfältige Ausarbeitung ihrer Reden sich zur Pflicht machten und lieber durch solide Leistungen, als durch blendendes Beiwerk sich auszeichnen wollten.

Daß es bei der sophistischen Kunst vor allem auf den Vortrag ankomme, dessen war man sich natürlich wohl bewußt, und man wandte deshalb auch die peinlichste Sorgfalt auf die mannigfaltigen Modulationen der Stimme, auf die den Gegenständen und Erregungen entsprechende Mimik, auf die ganze äußere Erscheinung in Gewand, Schmuck und Haltung.

Alles war doch vorzugsweise auf die unmittelbare Wirkung berechnet, und die durch den Redner hervorgelockten Thränen der Zuhörer erschienen als vollgültige Beweise ihrer Leistungsfähigkeit (vgl. Champagny III, 237 f.), wenn nicht der Beifallssturm einer freudig erregten Versammlung als ein noch günstigeres Zeugnis anzusehen war. Jedenfalls hat die Kunst der Sophisten dem in jeder Richtung bis zu wunderbarer Feinheit entwickelten Schönheitssinne der Griechen außerordentlich zugesagt, und manches, was uns seltsam, ja komisch vorkommen kann, war den Menschen, die in Theatern, Rathhäusern, Gymnasien, Hallen und Hörsälen zu ihnen sich drängten, Gegenstand der Bewunderung. Darum kamen ganze Städte in Aufregung, wenn von einem Sophisten eine Prunkrede (λόγος σοφιστικός, ἐπίδειξις) oder eine Gerichtsrede (λόγος δικανικός) angekündigt wurde, oder wenn gar Gelegenheit sich bot, einen aus der Ferne gekommenen Virtuosen im Wettstreite mit dem einheimischen Meister zu hören, und einen hervorragenden Redner für Bildung der strebsameren Jugend und für Förderung der städtischen Interessen festhalten zu können, betrachteten große Metropolen als ein besonderes Glück. Aber auch in Rom wandte man diesen Sophisten außerordentliche Theilnahme zu. Als Hadrianus der Tyrier den Lehrstuhl in Rom innehatte, zog er auch diejenigen an, welche das Griechische nicht verstanden. „Man hörte ihm zu wie einer schön schlagenden Nachtigall, man bewunderte den Wohlklang seiner Sprache, das Volltönende und Geschmeidige seiner Stimme; wenn also im Theater, wo man den Pantomimen zusah, derjenige sich zeigte, der einen Vortrag Hadrians anzukündigen hatte, so standen von den Senatoren und Rittern nicht nur diejenigen auf, welche mit der griechischen Literatur bekannt waren,

*) Die Mysterien der sophistischen Kunst in Behandlung der Sprache erschließt uns der fleißige Cresollius im dritten Buche seines Werks Cap. 21—28.

sondern auch diejenigen, welche nur das Lateinische verstanden, und liefen in voller Hast dem Athenäum zu, schalten wohl auch solche, welche langsamen Schrittes dorthin sich begaben" (Philostr. III. 10, 5).

Viel ist von dem maßlosen Stolze, der unersättlichen Habsucht und dem kleinlichen Professorenneide der Sophisten gesprochen worden, und leugnen läßt sich nicht, daß nicht bloß bei den Sophisten dritten und vierten Ranges, sondern auch bei den bewunderten Meistern zuweilen recht unerfreuliche Dinge hervorgetreten sind, wie denn Cresollius im fünften Buche seines Werkes ein arges Sündenregister zusammengestellt hat. Aber man darf dagegen bemerken, daß nicht wenige Sophisten durch tiefen Ernst und maßvolle Haltung, durch große Liberalität und liebenswürdige Uneigennützigkeit, durch Freimuth vor den Mächtigen, durch Festigkeit und Billigkeit in Handhabung amtlicher Befugnisse, durch hochherzige Förderung von Zunftgenossen sich ausgezeichnet haben. Die meisten Sophisten waren Weltmänner, die im Gegensatze zu der rauhen Weise der Philosophen leicht und gewandt durch das Leben schritten und im Besitze großer Reichthümer wohl auch raffinirten Genuß sich gestatteten; ihre Vornehmheit bewahrte sie vor manchen Verirrungen und gab ihren Vorzügen ein um so gewinnenderes Gepräge. Und führten sie nicht auch sonst ihr Leben in großem Stile, als Priester und Staatsmänner, als Gesandte und Sachwalter weiten Kreisen dienend, oder auch durch die Bauwerke, welche sie aufführen ließen, fast mit Fürsten wetteifernd?

Dafür sind sie dann wieder von Kaisern und Städten hoher Gunstbeweise werth geachtet worden. Der Milesier Dionysius, dem die von ihm besuchten Städte große Ehren zuerkannten, erhielt durch den Kaiser Hadrianus eine Statthalterschaft, den Rang eines römischen Ritters und den Genuß einer Stelle im alexandrinischen Museum. Für Polemo, dem schon Trajanus das Recht verliehen hatte, frei von Abgaben zu Lande und zu Wasser zu reisen, dehnte Hadrianus die Vergünstigung auf seine Nachkommen aus, er machte auch ihn zu einem Mitgliede des Museums und übergab ihm große Summen zu freier Verwendung für die Gemeinde der Smyrnäer. Außerordentlicher Huld erfreute sich Herodes Atticus bei Hadrianus und Marcus Antoninus. Dieser philosophische Kaiser war aber auch für andre Sophisten ein überaus wohlwollender Herr und Gönner. Die Stadtgemeinden richteten den um sie verdienten Sophisten Standbilder auf und bestatteten ihre Ueberreste auf Märkten oder sonst an vielbesuchten Orten. Auch noch in späterer Zeit wurden den Sophisten reiche Ehren zu Theil. Proäresius, vom Kaiser Constans für einige Zeit aus Athen nach Rom berufen, erfuhr von dieser Stadt wie vom Kaiser außerordentliche Auszeichnungen und soll zugleich für Athen erwirkt haben daß der Stadt mehrere Inseln zinspflichtig wurden (Eunap. 90 f.). In welcher Weise Libanius für seine Vaterstadt Antiochia, die ihm freilich auch viel zu danken hatte, für die Großen des Reichs, besonders aber für Julianus Gegenstand der Hochschätzung war, braucht hier nur flüchtig berührt zu werden.

Von dem, was die Sophisten geleistet haben, ist uns in Schriften noch ziemlich vieles erhalten; aber was wir von ihnen an Reden, Briefen und Lehrbüchern noch besitzen, giebt kaum den rechten Maßstab ab für das, was sie im Kreise ihrer Schüler und in der weiten Oeffentlichkeit gewesen sind. Manche haben auch wieder kaum ernstlich daran gedacht, ihre Reden in Abschriften verbreiten zu lassen, und wenn Philostratus noch 8 bis 10 Reden des Hermokrates und an 30 des Hippodromus kannte, die wahrscheinlich, wie die berühmte Rede des Skopelianus über die Weinstöcke, als Musterreden in den Schulen aufbewahrt wurden, so läßt die Art, wie er sie erwähnt, den Schluß zu, daß dies Ausnahmen waren. Immerhin gestatten die Reden des Aristides für die erste, die des Libanius und Himerius für die zweite Periode, sowie die Lehrbücher von Hermogenes u. a. tiefe Einblicke in das Culturleben jener Zeiten, wie sie besonders auch ein sehr belebtes

Bild des damaligen Unterrichtswesens darbieten. Und gerade von diesem ist jetzt noch etwas genauer zu sprechen.*)

Bei dem Entwicklungsgange, welchen in der griechisch-römischen Welt das geistige Leben genommen hatte, mußte damals aller höhere Unterricht in den Händen der Rhetoren und Sophisten sein. Und man darf sagen, daß diese die Jünglinge, welche unter ihren Einfluß sich stellten, nicht eben nur in der besondern Kunst unterrichteten, sondern darauf bedacht waren, die Erziehung derselben zu einem gewißen Abschluß zu bringen. Nicht mit Unrecht hat man in der Schilderung, welche Aristides in seiner Leichenrede auf den früh dahingeschiedenen Jüngling Eteoneus gibt (Or. XI.), das den Sophisten vorschwebende Ideal für Jugendbildung erkannt. Aber freilich — erst durch die Kunst der Rede schien alles, was dem Aeußern Maß, Anmuth und Würde, dem Innern lebendigen Zusammenhang und feste Ziele, Klarheit und Schwung der Gedanken, Sicherheit und Kraft des Strebens gab, bleibender Besitz zu werden, und es ist anzunehmen, daß manche Sophisten ihre Aufgabe auch sehr einseitig faßten. Festere Normen des Verfahrens gab es für sie nur in der von Geschlecht zu Geschlecht wesentlich gleichen Lehrtradition, die dem persönlichen Ermessen und Belieben immer noch einen ziemlich weiten Spielraum ließ.

Denn in Wahrheit bestand für die Sophisten völlige Lehrfreiheit. Wie es dem Einzelnen überlassen war, seinen Sitz zu wählen, wo es ihm gefiel, und seine Schule nach eigener Neigung für einen engern oder weitern Kreis zu eröffnen, so war ihm auch in Bezug auf Methode und Zucht nichts vorgeschrieben, und wenn er dabei an eine gewiße Lehrtradition sich band, so geschah es nur deshalb, weil er selbst etwas besseres nicht aufzustellen wußte. Die Berufung von Sophisten und Rhetoren durch Kaiser und Stadtgemeinden gab wohl manchen einen bestimmten Wirkungskreis und legte ihnen äußerlich allerlei Pflichten auf; aber in ihrem Lehrverfahren wurden auch sie nicht beschränkt, und es läßt sich nicht einmal sagen, daß sie in solchen Stellungen lange ausgehalten. Die meisten Sophisten blieben Privatlehrer, ihre Schulen waren Privatinstitute.

Was nun aber jene öffentliche Anstellung von Lehrern der Beredsamkeit anlangt, so wird man, wenn nicht auf die bekannten Maßregeln Vespasians (Sueton. Vesp. 18), so doch auf eine Anordnung des Antoninus Pius zurückzugehen haben, welche zunächst nur für die Städte der Provinz Asia erlassen war, aber im ganzen Reiche Anwendung finden konnte. Nach derselben aber sollte es in den kleineren Städten neben 5 Aerzten und 3 Grammatikern auch 3 Sophisten, in den Mittelstädten, welche ἀγορὰς δικῶν (conventus juridicos) besaßen, neben 7 Aerzten und 4 Grammatikern 4 Sophisten, in der Provincialhauptstadt neben 10 Aerzten und 5 Grammatikern 5 Rhetoren (= Sophisten) geben; eine Vermehrung dieser Zahlen war den Räthen dieser Städte zugestanden, eine Verminderung dagegen untersagt. Wenn noch berichtet wird, daß Antoninus Pius in allen Provinzen des Reichs den Rhetoren und Philosophen bestimmte Gehalte angewiesen habe (Julius Capitol. Ant. p. II, vgl. Lampridius Alex. Sev. 44), so kann sich dies wohl nur auf Anweisungen aus städtischen Kassen beziehen; aber der Kaiser gewährte, nachdem schon Hadrianus Aerzten, Grammatikern, Rhetoren, Sophisten und Philosophen ausgedehnte Immunitäten zugestanden hatte, solche Befreiungen unstreitig besonders den öffentlich Angestellten, die so allerdings beneidenswerther Privilegien theilhaftig wurden (Kuhn, Die städtische und bürgerliche Verfassung des römischen Reichs I, 83 f., 99, 104). Als nun Marcus Antoninus in Athen für sämmtliche Fächer des höheren Unterrichts Lehrer mit festen jährlichen Gehalten anstellte (Dio Cass. LXXI, 31) und so in Wahrheit eine Universität schuf, errichtete er, entsprechend dem, was er in

*) Andere literarische Leistungen der Sophisten werden nur selten erwähnt; doch erfahren wir durch Philostratus, daß Antiochus von Aegä und Antipater von Hierapolis als Historiker sich versucht hatten. Libanius hatte in langen Jahren nur ein einziges Gedicht zu Stande gebracht. Von ihrem Einfluß auf die Literatur im allgemeinen reden wir hier nicht.

Bezug auf andre Fächer verfügte, neben dem einen Lehrstuhle der Beredsamkeit, welchen schon unter Hadrians Regierung die Stadtgemeinde für Lollianus errichtet hatte (*θρόνος πολιτικός*), einen zweiten von ihm selber dotirten (*θρόνος βασιλικός*), dessen Besetzung natürlich auch dem Kaiser vorbehalten blieb. Man darf sich dabei nicht mit Kuhn (I. 97) an der im Verhältnis zu den Anordnungen des Vorgängers kleinen Zahl sophistischer Lehrstühle stoßen; sie hatte ihren Grund wohl darin, daß gerade in Athen neben den öffentlich angestellten Lehrern der Beredsamkeit an tüchtigen Männern dieses Fachs niemals Mangel sein konnte. Vielleicht aber darf diese Thatsache auch zum Beweise dienen, daß die in den Worten weitgreifende Anordnung des Antoninus Pius überhaupt nur in beschränktem Maße auszuführen war und wenn schon die noch immer bedeutende Stadt Athen bis dahin nur einen Sophisten besoldet hatte, kleinere Städte gewiß nicht für die Anstellung von 3 oder 4 Sophisten die Mittel besaßen. Ueber die Höhe der Besoldungen gehen die Ansichten noch weit auseinander (Zumpt, 25 f.)*) Daß der Lehrstuhl der griechischen Beredsamkeit in Rom (*ὁ ἄνω θρόνος*) für die Sophisten das höchste Ziel des Ehrgeizes war, braucht kaum bemerkt zu werden.

Die spätere Zeit brachte in diese Verhältnisse mancherlei Aenderungen. Die neue Hauptstadt des Reichs Constantinopel zog natürlich auch die strebsameren Sophisten an, die eine unter den Augen der Herrscher sich entfaltende Wirksamkeit als Uebergang zu noch glänzenderen Stellungen ansehen konnten, freilich auch wieder gerade dort auf manche ganz eigenthümliche Schwierigkeiten stießen. Daß es dort an geistiger Regsamkeit so wenig als an äußerlichen Förderungen fehlte, zeigt außer dem, was Themistius und Libanius berichten, die nach Wernsdorfs Bearbeitung von Harles herausgegebene Rede des Himerius zu Ehren der Stadt und Julians (Erlangen 1785). Im ganzen erhielten sich die früheren Verhältnisse. Die meisten öffentlich lehrenden Sophisten waren von den Stadtgemeinden berufen, wie denn selbst die neue Kaiserstadt neben den von den Kaisern angestellten Sophisten noch andre aus ihren Mitteln besoldet zu haben scheint. Nur nahmen jetzt die Kaiser das Recht der Bestätigung in Anspruch, wenn sie nicht gar bei der Besetzung die Initiative ergriffen, in welchem Falle die Berufenen sich nicht widersetzen durften.**) Daß nicht selten auch die Entlassung vom Willen des Kaisers abhieng, versteht sich von selbst in einer Zeit, welche an ein so despotisches Wesen sich gewöhnt hatte; sogar Beurlaubung auf längere Zeit war von der Staatsregierung zu erbitten (Sievers 18 f.). Uebrigens kam es auch in dieser Periode nicht zu ausgedehnterer Durchführung des von Antoninus Pius Angeordneten; selbst die große Metropolis Antiochia hatte nur einen öffentlichen Lehrer der Beredsamkeit, und bekannt ist, daß Libanius lange Jahre hindurch *ὁ τῆς πόλεως σοφιστής* war. Aber neben der kleinen Zahl der öffentlich angestellten Sophisten gab es überall solche, die als Privatlehrer thätig waren und jenen oft genug auch eine gefährliche Concurrenz bereiteten.

Wir wissen nun freilich, daß die Sophisten zu aller Zeit durch die fast von selbst entstehende Concurrenz vielfach mit einander in Streit geriethen. Für diejenigen, welche den Philosophen Favorinus einen Sophisten nannten, war eben dies ein Beweis, daß er mit einem Sophisten (Polemo) in Feindschaft lebte; „denn die Eifersucht tritt gewöhnlich zwischen Zunftgenossen ein" (Philostr. I, 8). Und so finden wir zuweilen auch die größten Meister der Rede in bitterem Gegensatze, wie auch wieder die Sophisten geringeren

*) Selbst die Erklärung des *θρόνος πολιτικός* als eines von der Stadtgemeinde begründeten ist noch unsicher, da der Sprachgebrauch auch *λόγους πολιτικούς* kennt und Philostratus von einem Sophisten sagt: *διαπρεπὴς τὰ πολιτικὰ γενόμενος ἔν τε πρεσβείαις ὑπὲρ τῶν μεγίστων ἐπρέσβευσεν.* — (II, 2, 5, 20).

**) Die Anordnung des Kaisers Julianus Cod. Theod. XIII, 3, 5.: Sed quia singulis civitatibus adesse ipse non possum, quisquis docere vult, non repente nec temere prosiliat ad hoc munus, sed judicio ordinis probatus decretum curialium mereatur, optimorum conspirante consensu. Hoc enim decretum ad me tractandum referatur, ut altiore quodam honore nostro judicio studiis civitatum accedat.

Schlages unter sich verfeindet und gegenüber den Meistern zu herabsetzenden Urtheilen geneigt waren. Aber es fehlt auch nicht an Beispielen edler Verträglichkeit und hochherziger Anerkennung. Als der Sophist Proklus Pompejanus von Naukratis eine heftige Schmährede gegen die Sophisten in Athen gerichtet hatte, hielt Hippodromus, obwohl selbst arg angegriffen, eine Lobrede auf die Eigenschaft, Gutes von andern zu sagen, und als ein Schüler des Heraklides, aus Jonien nach Athen gekommen, in herausfordernder Weise den Ruhm seines Meisters verkündigte, erhob sich Hippodromus selbst zu einer Lobrede auf Heraklides, „wie noch keine auf ihn gehalten worden war" (Philostr. II, 27, 3). Wie in der spätern Zeit die Eifersucht unter den Sophisten geschäftig war, erkennen wir aus dem, was Libanius in Constantinopel, in Nikomedia, in Antiochia erfahren hat (Sievers 51, 55, 62, 69). Ganz eigenthümliche Verhältnisse aber entwickelten sich damals in Athen, wo immer wieder von allen Seiten Schüler zusammenströmten und für den glücklichen Concurrenten so reicher Lohn, für die andern so starke Einbuße in Aussicht stand. Die Gegensätze zwischen den Lehrern führten zu Parteiungen unter den Schülern, und dabei kam es zu fortwährenden Reibungen, zuweilen auch zu blutigen Conflicten, in welche wohl auch die Bevölkerung der Stadt gezogen wurde (Eunap. p. 69 f. und 80 ff., im allgem. Krause, Geschichte der Erziehung 388 ff.). Wohl aus dem Streben, solche Uebelstände fern zu halten, gieng in Antiochia, wo neben den öffentlich angestellten Sophisten eine große Anzahl von Privatlehrern thätig waren, die Einrichtung hervor, daß sich Corporationen (*Χοροί*) bildeten, welche ihre Vorsteher und in diesen Vertreter ihrer Interessen, zuweilen auch anspruchsvolle Gebieter hatten; immerhin war bei solcher Einrichtung ein Ausgleich zwischen den persönlichen Ansprüchen, eine Verständigung über die Lehrcurse ꝛc. möglich (Sievers 41 f.).

Die Wirksamkeit der Sophisten unter der um sie versammelten Jugend mußte nach localen Verhältnissen und individueller Ausrüstung oder Neigung eine sehr verschiedene sein. Wenn die Sophisten in kleinern Städten und bei geringerer Schülerzahl nicht eben weit über das, was Grammatiker zu lehren pflegten, hinausgiengen, wohl selbst den Unterricht der Grammatiker mit übernehmen konnten, so setzten die stolzen Redekünstler der größern Städte bei dem, was sie selbst trieben, einen Unterricht, wie ihn jene boten, schon voraus und waren dann um so eher im Stande, zu den Höhen ihrer Kunst emporzuleiten, wie sie denn meistens auch schon gereifte Jünglinge vor ihren Lehrstühlen sich drängen sahen. Gehülfen oder Unterlehrer, welche das Propädeutische oder Nebensächliche zu besorgen hatten, kommen erst bei Libanius vor, mögen aber auch schon früher den Meistern zur Seite gestanden haben. Eine größere Zahl von Schülern konnten diese schon deshalb beschäftigen, weil sie es viel weniger auf eigentlichen Unterricht anlegten, als vielmehr durch die Musterreden, welche sie selbst hielten, und durch die oratorischen Uebungen, wozu die Schüler angehalten wurden, zu bilden suchten. Noch immer ist in jenen Zeiten vieles über die Theorie der Beredsamkeit geschrieben worden, und wir dürfen annehmen, daß die bedeutenden Schriften des Hermogenes, wie die Progymnasmata des Aphthonius, Theon und Nikolaus auch in die Hände der Schüler kamen; aber wir wissen doch auch, daß diese Theoretiker recht bitter über die Vernachlässigung ihrer Wissenschaft sich beklagt haben und das voreilige Eintreten in die Praxis von ihnen der sophistischen Methode Schuld gegeben worden ist. In der That waren bei den Sophisten eigentliche Lehrvorträge selten. Fast als Ausnahme erscheint es, was von Lollianus berichtet wird, daß er darum höheres Honorar gefordert, weil er seine Schüler nicht bloß zu rednerischen Versuchen angeleitet, sondern ihnen auch Lehrvorträge gehalten, was auch von dem Byzantiner Marcus zu gelten scheint (Philostr. I. 23, 2, 24, 1). Sonst hat Philostratus nur etwa noch von Aristides zu erwähnen, daß dieser kunstgerechteste unter den Sophisten sich eifrig mit Untersuchungen über die Kunstregeln beschäftigt habe, weshalb er auch kein Stegreifredner geworden; „denn sobald man alles nach den Regeln der Kunst aussprechen will, wird der Geist dadurch völlig in Anspruch genommen und bringt es nicht zu rechter Geläufigkeit im Reden" (II, 9, 3).

Unerläßlich war aber wenigstens bei der Leitung und Kritik der Schülerübungen eine vielfache Bezugnahme auf die Gesetze der Stilistik und Rhetorik, und wenn auch die vornehmen Sophisten nicht besonders geneigt waren προσκαθῆσθαι ταῖς συλλαβαῖς καὶ ἐκμελετᾶν διὰ βίου συγκοπάς τε ὀνομάτων καὶ ἀποθλίψεις καὶ ῥήματα ἀποσμιλεύειν (Themist. XXI. p. 251, a), so hatten sie doch gewiß in solcher Beziehung manches zu ergänzen, was der vorbereitende Unterricht der Grammatiker versäumt hatte. Auch war es wohl immer wieder ihre Aufgabe, die Schüler in die Lectüre der Dichter und anderer Classiker einzuführen, aus denen Gewinn für oratorische Bildung sich ableiten ließ, was dann nicht selten in wunderlicher Weise geschehen mochte. An die bei den Sophisten übliche Benützung und Umbildung von Dichterstellen denkt Themistius, wenn er (a. a. O. p. 251, c) die Warnung einfügt: μὴ φενακίζεσθε λογαρίοις ὀλίγοις κεκομψευμένοις ἃ μηδὲν προσήκοντα ὑποσπάσας καὶ περικρούσας τε καὶ μεταμορφώσας, ὥσπερ ὁ Αὐτόλυκος τὰ φώρια, τὰ αὐτὰ πανταχοῦ ξυμπεριφέρει, κυδρούμενός τε καὶ γαυρούμενος πρὸς τοὺς ἀγνοοῦντας αὐτῶν τὸν ἀληθινὸν δεσπότην. — Uebrigens ist immer anzunehmen, daß manche Sophisten wenigstens in Bezug auf Lectüre der Alten einen zusammenhängenden Unterricht als nothwendig erkannten, und sie leiteten diesen dann durch eine Rede (πρόλογος) ein. Beachtenswerth ist in dieser Beziehung des Aristides zwölfte Rede, zu Ehren des wackern Alexander von Kotyäum, der, Grammatiker und Sophist zugleich, über zahlreiche Classiker Vorträge gehalten hatte; bekanntlich hat er auch einen Commentar über Homer hinterlassen.

Aus der Lectüre ergaben sich für die Schüler auch die ersten Stoffe zu rednerischen Versuchen: sie hatten nach dem Gelesenen Chrien zu arbeiten oder noch öfter einzelne Stellen weiter auszuführen, einzelne Aussprüche zu widerlegen ꝛc. Zu diesen vorbereitenden Uebungen gehörte wohl auch das Abfassen von Briefen. Schon der ältere Philostratus hatte, allerdings mehr in polemischer als in didaktischer Beziehung, eine Schrift „über die Kunst des Briefschreibens" abgefaßt, Libanius aber ermahnte seine Schüler ausdrücklich, sich mit den Briefen der Alten und den seinigen zu beschäftigen (ep. 954), und schöne Briefe wurden den Schülern mitgetheilt (ep. 1134). — Dann aber hatten die Schüler Reden auszuarbeiten und vorzutragen; sie hießen wohl σχολαστικαὶ μελέται oder ἀγωνίσματα διατριβῶν und bewegten sich wahrscheinlich durch die ganze Mannigfaltigkeit von Gegenständen, welche die Meister selbst in ihren Schul- und Prunkreden zu behandeln pflegten: sie waren bald beschreibenden bald paränetischen Inhalts, führten jetzt in einen seltsamen Rechtsfall ein und versetzten dann wieder in eine bedeutende historische Situation, sie erhoben sich das einemal zu strengem Tadel fingirter Gegner, ein anderesmal ergiengen sie sich in Lobsprüchen auf einen trefflichen Mann. An hohlem Phrasengeklingel und starken Uebertreibungen konnte es dabei niemals fehlen; aber die jungen Redner hatten doch auch die strenge Kritik des Lehrers zu erwarten und durften über gewiße Linien nicht hinausgehen, wenn sie nicht beschämenden Tadel oder gar Schläge sich zuziehen wollten. Nebenbei ließ sich auch der aus Mitschülern bestehende Zuhörerkreis das Recht nicht nehmen, das Gehörte mit Zeichen des Misfallens aufzunehmen, und es kam vor, daß ein Schüler, dem vor dem Urtheile der Genossen bangte, seine Rede vor dem Auftreten erst dem Lehrer vorlas, um dessen Bemerkungen und Correcturen noch zu benutzen. Zuweilen faßten die Meister ihr Urtheil in einen kurzen orakelhaften Satz zusammen, wie z. B. Herodes Atticus, nachdem er einer Stegreifrede des jungen Hadrianus wohlwollend zugehört hatte, Lob und Tadel in dem einen Worte vereinigte: „das sind große Bruchstücke von einem Kolosse" (Philostr. II, 10, 1, vgl. I, 20, 2).

Welche Bedeutung für diese Redner, die in der Stegreifrede den Gipfel der oratorischen Kunst sahen und auch sonst die freieste und leichteste Verfügung über den Stoff als Aufgabe erkannten, die Uebung des Gedächtnisses war, bedarf keiner besonderen Nachweisung. Manche von den großen Meistern brachten es in dieser Beziehung zu wunderbarer Sicherheit. Proclus von Naukratis hatte noch als Greis von 90 Jahren

ein außerordentliches Gedächtnis (Philostr. II, 21, 3), Proäresius aber ließ in einem Wettkampfe einen von ihm improvisirten Vortrag durch Schnellschreiber auffassen und wiederholte denselben dann zu allgemeiner Ueberraschung Wort für Wort (Eunap. p. 84). Allein daß das Auswendiglernen die mühevollste Uebung sei, erkannte selbst Polemo an, der so vieles auswendig gelernt hatte (Philostr. I, 25, 9), und daß die Schüler des Milesiers Dionysius die Reden des Lehrers so treu bewahrten, glaubten manche auf Benutzung magischer Künste durch den Lehrer zurückführen zu müßen (Philostr. II, 22, 2, wo sehr verständige Bemerkungen über das Gedächtnis als eine besondere, der höheren Ausbildung fähige Naturgabe angeknüpft werden).

In welcher Art bei diesen Uebungen die nach Alter und Vorbildung oft sehr ungleichartigen Schüler eingetheilt waren, läßt sich nicht mit voller Sicherheit erkennen. Wir finden bei Philostratus (II, 21, 3) Knaben und Jünglinge unterschieden, sehen sie aber zu derselben Zeit und in demselben Raume um ihren Meister sich sammeln. Wenn daneben wieder Schüler im gewöhnlichen Sinne (μαθηταί) und Anhänger (ἀκόλουθοι) unterschieden werden, so darf weniger an die Abstufung im Unterrichte, als an ein weiteres und engeres persönliches Verhältnis zwischen den Lehrenden und den Lernenden gedacht werden: die μαθηταί bildeten den größern Kreis, dem auch die noch Unfertigen angehörten, die ἀκόλουθοι dagegen, zu einem gewißen Abschluß gelangt, stellten recht eigentlich das Gefolge der Meister dar und gaben dem ohnehin stattlichen Auftreten derselben noch einen besondern Glanz, wie sie ihnen auch bei den Streitigkeiten mit andern Sophisten kräftige Unterstützung liehen. Das sogenannte Klepsydrium des Herodes Atticus (von der Klepsydra genannt, nach welcher das Zeitmaß für die zu haltenden Vorträge sich bestimmte) setzte sich immer aus den zehn tüchtigsten Schülern zusammen, vor denen der Meister noch zu besondern Musterreden sich herbeiließ; sie hießen auch die Durstigen (Lernbegierigen) und erfreuten sich überhaupt seines vertrautern Umgangs (Philostr. II, 10 und 13).

Aber Reden vor den Schülern zu halten, das war auch sonst ein besonderes Geschäft der Sophisten, gewißermaßen die zweite Hälfte ihrer Berufsthätigkeit. Die Schüler erhielten so zu dem, was ihnen von den Regeln der Kunst mitgetheilt wurde und in ihren oratorischen Versuchen Anwendung finden sollte, die praktischen Belege, und die Meister entfalteten schon hierbei alle Mittel und Vorzüge ihrer Beredsamkeit. Da sprachen sie jetzt in der Rolle eines Spartaners, der seinen Mitbürgern den Bau einer Mauer um die Stadt widerräth, weil diese in ihren Bewohnern eine lebendige Mauer haben müße, dann wieder in der Rolle des Perikles, der seine Athener zum Kampfe gegen Sparta auffordert, oder auch in der Rolle des Demosthenes, der nach der Schlacht bei Chäronea vor dem Rathe erscheint, oder in der Rolle eines Patrioten, der nach der Beendigung des peloponnesischen Krieges die Wegnahme der Siegeszeichen beantragt; dazwischen wurden auch verwickelte Rechtsfälle oder allgemeine Wahrheiten behandelt, gelegentlich wohl auch ein Schüler durch eine Geburtstagsrede ausgezeichnet (Petersen in den Jahrbb. für classische Philologie. 3. Suppl.-Bd. S. 330 f.) oder sonst ein Ereignis des Privatlebens behandelt. Gewiß kam so vor den Schülern die ganze Mannigfaltigkeit sophistischer Kunst zu erregender und belehrender Darstellung, und was sie gehört hatten, das suchten sie, wenn sie es ernstlich nahmen, aus dem Gedächtnis wieder zusammenzustellen, das wiederholten sie sich in ihren Wohnungen nach der Vortragsweise des Lehrers mit lauter Stimme, nicht selten zu großem Verdruße der Nachbarschaft. Im Sommer aber, wenn die Ferien gekommen waren und die Sophisten auch vor großen Versammlungen auftraten, oder überhaupt dann, wenn sie aus besondern Anläßen (wie vor Gerichten oder bei Festen) öffentlich sprachen, erhielten die Schüler in anderer Weise Gelegenheit, die großen Meister zu hören, und sie waren dann wohl auch im Stande, noch andere Sophisten, welche in die Oeffentlichkeit traten, aufzusuchen; zuweilen bot sich ihnen wohl gar die Möglichkeit, bei einem Wettkampfe des Meisters mit einem gleich tüchtigen Redekünstler

zugegen zu sein. Vertrautere Schüler begleiteten ihre Lehrer auf Reisen und waren Zeugen der Triumphe, die sie feierten.

Kehren wir aber zu den Schülern zurück, so finden wir, daß die jüngeren Schüler regelmäßig ihre Pädagogen oder Hofmeister zur Seite haben, die sie auch, ganz nach altem Brauche, in die Schule begleiten und im Namen der Väter, welche sie den Söhnen mitgegeben haben, bei ihren Studien wie in ihrem sonstigen Verhalten überwachen. „Der Pädagog führt sich und den Jüngling zu der Studirlampe, und wenn er selbst am Morgen aufgewacht ist, geht er zu jenem und weckt ihn; was der Lehrer dem Schüler gegeben hat, wird von dem Pädagogen bewahrt, der repetirt mit ihm, treibt an, spornt, zeigt die Ruthe, schwingt das Leder, führt durch seine Arbeit das Empfangene (τὸ ληφθέν) oder Vergessene (τὸ λειφθέν) in das Gedächtnis zurück." (Sievers nach Libanius 29 f.).

Zur Förderung ihrer Studien konnten die Schüler auch Bibliotheken benutzen. Athen hatte schon in der macedonischen Zeit eine Bibliothek erhalten, die in dem wahrscheinlich von Ptolemäus Philadelphus begründeten und nach ihm genannten Gymnasium aufgestellt und wohl zumeist für die Epheben bestimmt war (Dittenberger, de ephebis Atticis 51). In der Kaiserzeit gewann diese Stadt durch Hadrians Gunst eine in prächtigen Räumen aufgestellte Büchersammlung, welche gewiß auch, wie andere, die damals in Athen bestanden, den Zöglingen der Sophisten zugänglich war. Von dem Sophisten Proklus erzählt sein Schüler Philostratus (II, 21, 3), daß derselbe seine eigene Bibliothek denjenigen, welche sich zur Ergänzung des mündlichen Unterrichts weitere Kenntnisse sammeln wollten, freundlich eröffnet habe.

Vergegenwärtigen wir uns hierbei noch die äußeren Verhältnisse, in denen die Sophisten als Lehrer wirkten: Orte und Zeiten ihres Unterrichts. Sie hatten aber ihre Schulen (διδασκαλεῖα, μουσεῖα, θέατρα), die unter den Schutz des Hermes oder auch der Kalliope gestellt waren, entweder in Privatwohnungen oder in öffentlichen Gebäuden. So hatte in Athen der Kappadocier Julianus sein Auditorium in seinem kleinen und einfachen Hause; doch war es mit den Bildern seiner Freunde geschmückt und im kleinen ganz wie ein öffentliches Theater eingerichtet (Eunap. p. 69). Andere benutzten gemiethete Räume in Häusern, welche für die Besucher günstig lagen. Daß aber auch in den Hallen der Tempelhöfe unterrichtet wurde, ergiebt sich aus einer anmuthigen Schilderung bei Philostratus (II, 27, 5). Da erscheint der Sophist Hippodromus, eben aus dem Schiffe gestiegen und noch in Reisetracht, auf dem Markte in Smyrna, um einen Genossen seiner Zunft zu treffen. Er sieht nun an einem Tempel Knabenaufseher sitzen und Sklaven, welche Bücher in umgehängten Taschen tragen, und erkennt daraus, daß ein vorzüglicher Lehrer darin sein müße. Auch trifft er, als er eingetreten ist, den Sophisten Megistias auf seinem Thronos im Kreise der Schüler; den begrüßt er und setzt sich, ohne etwas zu sagen. Megistias aber, der in dem Fremdling den Vater oder Erzieher eines Schülers vor sich zu haben glaubt, fragt nach dem Zwecke seines Kommens. Darauf entwickelt sich eine überaus belebte Scene. Hippodromus und Megistias tauschen die Kleider und jener tritt sofort mit einer Stegreifrede auf, in welcher er mit größter Lebendigkeit die Rolle eines Magiers durchführt, der zu sterben wünscht, weil er einen ehebrecherischen Magier nicht umbringen darf. Und noch ist die Rede nicht zu Ende, als auch schon Wißbegierige aus der Stadt herbeieilen, welche den gefeierten Sophisten aus Athen zu hören wünschen, da dessen Ankunft schon bekannt geworden ist, und vor ihnen wiederholt Hippodromus die Rede in andern Wendungen. — Uebrigens pflegten die vornehmen Sophisten auch vor ihren Schülern in vollem Glanze aufzutreten. Von Hadrianus dem Tyrier wird uns erzählt, daß er in prächtigem Gewande und mit kostbaren Edelsteinen geschmückt auf einem Wagen mit silbernen Zügeln zu seinen Lehrvorträgen gefahren sei (Philostr. II, 10, 2). In gleich stattlicher Erscheinung werden wir uns auch Polemo und Herodes Atticus zu denken haben.

Ehe der Meister auf seinem Lehrstuhle erschien, kam es unter den Schülern in und vor dem Auditorium oft wohl zu großem Unfug. Sie neckten und verspotteten einander, pfiffen sich aus. Daher traf Proklus in Athen die Einrichtung, daß die Schüler auf einmal in den Lehrsaal hereingerufen wurden und sogleich sich niedersetzen mußten, wobei die Knaben mit ihren Aufsehern, die sonst vor den Auditorien warteten, in der Mitte, die Jünglinge abgesondert ihre Plätze hatten (Philostr. II, 21, 3).

Die eigentliche Unterrichtszeit fiel in den Winter und Frühling; mit dem Sommer kamen die Ferien, welche bis in den Herbst, bis nach der Zeit des Weinkelterns, sich ausdehnten. Andere Unterbrechungen brachten Götterfeste und Spiele, auch wohl Gladiatorenkämpfe, die ja selbst in Athen Eingang gefunden hatten. Außerordentliche Störungen wurden durch Seuchen, bürgerliche Unruhen und persönliche Verhältnisse der Lehrer und Schüler herbeigeführt. Für einen erkrankten Lehrer trat nicht selten ein anderer Sophist ein, Herodes Atticus aber schickte seine Schüler, wenn ihn öffentliche Angelegenheiten auf längere Zeit in Anspruch nahmen, über das Meer hinüber nach Pergamum zu Aristokles (Philostr. II, 3). — Als die für den Unterricht angemessenste Tageszeit erschien natürlich der Morgen; doch auch die Nachmittagsstunden scheinen oft benützt worden zu sein. Wie aber nach den beiden Tageszeiten der Unterricht vertheilt war, ob der Morgen ausschließlich für die Hauptsache, der Nachmittag für vorbereitende oder ergänzende Studien verwendet wurde, in welcher Abwechslung Lehrvorträge und Reden des Meisters sich folgten, welche Stelle die oratorischen Versuche der Schüler hatten, davon läßt sich keine festere Anschauung gewinnen (vgl. Cresollius 186 f. und Sievers 23 f.). — Die Dauer des Cursus bestimmte sich wohl nach sehr verschiedenen Verhältnissen, dehnte sich aber in vielen Fällen auf 4—5 Jahre, bei manchen noch länger aus.

Versuchen wir jetzt noch uns deutlich zu machen, welche Wirksamkeit die Sophisten als Erzieher übten. Sie waren sich der hiermit bezeichneten Pflicht recht wohl bewußt und machten sich die Erfüllung derselben nicht leicht. Aber diese Erfüllung war schon deshalb schwer, weil sie Schüler von sehr verschiedenem Alter um sich hatten, zuweilen auch eine große Anzahl (ποίμνιον, ἀγέλη) leiten sollten. Wir finden, daß Knaben ihnen zugeführt wurden; aber sie hatten unter ihren Schülern auch Zöglinge von 16—20 Jahren, ja bärtige Männer. Die Mehrzahl jedoch dürfte aus reifenden Jünglingen sich zusammengesetzt haben, die einer ernsten und besonnenen Führung am meisten bedurften. Da scheint es nun, daß der Schüler, wenn er eine Aufnahmeprüfung bestanden hatte und in das Schülerverzeichnis eingetragen war, unter eine ziemlich harte Disciplin kam. Die Lehrer gebrauchten, wenn Zureden nichts ausrichtete, Ruthe und Riemen, erlaubten sich gelegentlich wohl auch eine Ohrfeige, und wenn gegen Unbotmäßige kein Mittel half, wurden sie weggeschickt. Können wir uns nun auch die vornehmeren Sophisten kaum als solche Zuchtmeister denken, so gestattet doch die Menge der von Cresollius gesammelten Zeugnisse keinen Zweifel daran, daß im allgemeinen die Zucht in den Sophistenschulen eine sehr strenge gewesen. In Städten freilich, wo mehrere Sophisten neben einander wirkten, nöthigte die für die Schüler sich ergebende Leichtigkeit des Uebergangs zu andern Sophisten den zu schärferen Maßregeln geneigten Mann zu mannigfacher Nachsicht und Schonung, da jeder Abfall (ἀπόστασις) eine Schmälerung des Einkommens zur Folge hatte. Um solches Weglaufen zu erschweren, sind zuweilen Vereinbarungen unter den Lehrern getroffen worden; ob sie sich wirksam erwiesen haben, wissen wir nicht. — Nicht selten jedoch fand zwischen Lehrern und Schülern ein gemüthlicher Verkehr statt. Sie machten gemeinschaftliche Spaziergänge; wenn Schüler krank waren, wurden sie von den Lehrern besucht, wogegen auch diese wieder, wenn sie selbst an das Krankenlager gefesselt waren, Besuche der Schüler erwarteten. Außerdem wissen wir, daß die Sophisten auch mit den Eltern ihrer Zöglinge in Verbindung traten und über die von diesen gemachten Fortschritte wie über ihr sittliches Verhalten Bericht erstatteten, wobei es freilich nicht immer ehrlich zugieng: es wurden Mängel verschwiegen oder mild ge-

deutet und manches verheißen, was nicht in Erfüllung gehen sollte (Sievers 30 f.). In besonders freundlicher Weise verkehrte Herodes Atticus mit seinen Schülern. Er forderte von ihnen angestrengte Thätigkeit und wollte selbst bei den Symposien etwas ernstes getrieben sehen; aber er sah sie auch gern zu leichter Unterhaltung und wechselnder Discussion bei sich, wenn er sich auf sein reizendes Landgut Kephisia zurückgezogen hatte. Da wandelte er mit seinen jungen Gästen, unter denen zu Zeiten auch Römer sich befanden, im Schatten der Gärten und unter dem Plätschern der Springbrunnen und dem Gesange der Vögel auf und ab, da behielt er manche wohl Tage lang bei sich, und wenn einer erkrankte, ließ er ihm in seinem Hause die wohlwollendste Pflege angedeihen (Gellius I, 2, XVIII, 10). Anders verfuhr sein Schüler Hadrianus. Er gewann seine Schüler durch Spiele, Trinkgelage, Jagden, er nahm sie zu Festversammlungen mit und theilte mit ihnen bald dieses bald jenes jugendliche Vergnügen; deshalb liebten sie ihn wie Kinder einen Vater, der mild und nachsichtig auch auf ihren Muthwillen eingeht, deshalb ahmten manche auch Gang, Stimme, Kleidung des verehrten Mannes nach, andere konnten noch in späterer Zeit der Thränen sich nicht enthalten, wenn sie an ihn erinnert wurden (Philostr. II, 10, 3).

Wenn wir freilich etwas tiefer in das Schülerleben blicken, wie es sich namentlich in der zweiten Periode um die Sophisten gestaltete, so treffen wir auch auf sehr unerfreuliche Dinge. Die der griechischen Natur eigene Neigung zu aufregendem Parteitreiben warf sich, als größere Interessen nicht mehr Gegenstand des Streites werden durften, in das Leben der Schule und führte Lehrer und Lehrer, Schüler und Schüler zu heftigen Kämpfen einander entgegen. Hatte nun auch die frühere Zeit bereits solches Parteitreiben gesehen (Philostr. I, 25, 5 u. 6, II, 26, 2), so steigerte sich dieses Uebel doch um vieles im vierten Jahrhundert, und nirgends scheint es so schlimme Wirkungen gehabt zu haben, als in Athen. Hier rief die Rivalität der Lehrer Scenen hervor, welche die ganze Stadt erregten, man bekämpfte sich mit Wuthgeschrei, mit Fäusten und Knütteln, man machte zu Zeiten jeden harmlosen Verkehr unmöglich und nöthigte treffliche Männer entweder zu längerer Eingezogenheit oder auch zur Flucht aus der Stadt. Dieses Treiben erhielt aber besonders deshalb einen so bedenklichen Charakter, weil die Schüler in förmlichen Verbindungen unter Senioren sich zusammenschloßen und nach landsmannschaftlichen Verschiedenheiten sich immer wieder zu recrutiren suchten. Damit hieng auch das seltsame Bemühen der Schüler zusammen, die aus der Ferne kommenden Neulinge gleich bei der Ankunft abzufangen und sie auch wider ihren Willen für den einen oder den andern Lehrer in Pflicht zu nehmen (Schlosser a. a. O. und Sievers 32 ff. 44 ff.).

In solchen Zuständen konnte freilich der sittliche Einfluß der Lehrer nicht weit reichen; in Städten aber, wo die Concurrenz geringer war und das Leben in einfacheren Formen sich bewegte, kam es zu solchem Einfluß doch. Auch hieng hier viel von der Persönlichkeit der Lehrer ab. Die von den Kaisern ausgezeichneten, von den Großen des Reichs in den wichtigsten Angelegenheiten angerufenen, von ganzen Bevölkerungen als Rathgeber und Sachwalter verehrten Männer konnten ihren Schülern wie Wesen höherer Art erscheinen, und Libanius, der freilich auch von sehr starkem Selbstgefühle bewegt wurde, hat sagen können, daß die Sophisten um ihrer Kunst willen überall wie Götter (*δαίμονες*) bewundert worden. Daraus ergab sich eine Pietät, die nicht so leicht ohne sittliche Wirkung bleiben konnte.

Allerdings stiegen diese Herrlichen auch wieder sehr zu menschlicher Beschränktheit herab, wenn sie ihre Honorare berechneten und eintrieben. Hierüber jetzt noch einige Bemerkungen. Das Einkommen der berühmteren Sophisten war glänzend. Abgesehen von dem, was die von Stadtgemeinden oder gar vom Kaiser angestellten Lehrer als Gehalt bezogen oder was den sonst sich bewährenden Sophisten für besondere Dienstleistungen zufloß, erhielten sie von ihren Schülern ansehnliche Honorare, und so gelangten manche zu großen Reichthümern. Natürlich aber ergaben sich sehr verschiedene

Grade des Einkommens. Denn was zunächst die öffentlich angestellten Lehrer anlangt, so war das, was die kaiserliche Regierung gewährte, doch sehr vom Wechsel der Personen und Verhältnisse abhängig, und in den Fällen, wo der Gehalt im wesentlichen aus Naturalleistungen (Waizen, Gerste, Wein) bestand und die einfache Diät zu drei römischen Modiis für den Monat berechnet wurde, kam mannigfache Steigerung (bis zum Dreißigfachen), aber auch mannigfache Verkümmerung vor; auch die Stadtgemeinden zahlten nicht immer pünctlich. Die Höhe der Erträge für außergewöhnliche Arbeiten und Geschäfte bestimmte sich ganz nach den besondern Verhältnissen. Auch die von den Schülern geforderten Honorare unterlagen vielfachem Wechsel: sie stiegen und fielen mit der Zahl der Schüler, sie konnten für eigennützige und rücksichtslose Lehrer eine sehr bedeutende Einnahme werden, für billigdenkende und nachsichtige auf eine sehr mäßige Summe herabgehen (Philostr. I, 21, 5, 23, 1, II, 21, 3). Wenn nun am ersten Januar die bei der Aufnahme der Schüler verabredeten Honorare bezahlt werden sollten, so blieben gar manche, die ihr Geld verthan oder die erforderliche Summe aus der Heimat nicht erhalten hatten, in Rückstand, und der Lehrer mußte dann, wenn er nicht etwa statt des Geldes Wein, Oel oder andere Naturalien erhielt, entweder zu einem Erlaß sich entschließen oder an die Angehörigen der Schüler mahnend schreiben, was auch nicht immer den erwünschten Erfolg hatte. Nicht selten bedurfte es brieflicher Erinnerungen an jene auch, wenn die ihm zugewiesenen Schüler für ihre sonstigen Bedürfnisse das Erforderliche nicht bekamen. Und zu leugnen ist nicht, daß die Eltern, welche den Schulen der Sophisten Söhne übergaben, auch für Miethe und Beköstigung derselben, für den Unterhalt der mitgegebenen Pädagogen und Diener, für Lehrmittel rc. große Ausgaben zu machen hatten. Unter solchen Umständen mußte es neben den reichen Lehrmeistern auch solche geben, die auf ein schmales Einkommen sich beschränkt sahen, und wenn nun zuweilen auch die durch Verdienst und Glück emporgehobenen ihre ohnehin nicht mäßigen Forderungen mit Strenge geltend machten, so konnten die weniger begünstigten um so mehr geneigt sein, den verdienten Lohn auch mit Gewaltmitteln einzutreiben (Themist. or. XXI, p. 318). Aber das diente freilich nicht zu der doch immer wieder gewünschten Mehrung des sittlichen Einflusses auf die Schüler, und Thatsache ist es, daß, wenn in manchen Fällen den Lehrern herzliche Pietät gewidmet wurde, in andern auch wieder ein recht kräftiger Undank für ihre Mühe und Sorgfalt sie belohnte (Sievers 36 ff.).

In den späteren Zeiten, als Heidenthum und Christenthum in gewaltigem Kampfe ihre Kräfte maßen, mußten die Sophisten als Vertreter der alten Cultur, gleich den Philosophen, die neben ihnen standen, ernstlich sich aufgefordert fühlen, ihre Schüler mit brennendem Eifer für Götterglauben und Götterdienst zu erfüllen, und sie übten wohl auch in solcher Beziehung auf die jugendlichen Herzen nicht selten einen nachhaltigen Einfluß aus; aber wir werden nicht annehmen können, daß dieser Einfluß ein religiös bildender gewesen sei. Die tiefer erregten Geister wandten sich von ihnen hinweg und dem Christenthume zu.

Mit dem fünften Jahrhundert, als überall im römischen Reiche das Heidenthum unter den Streichen der Staatsgewalt zusammensank, verlor die Sophistik jeden äußern Halt, wie sie in der Entwicklung des geistigen Lebens nicht mehr zählte, und wo sie noch in beschränktem Kreise ein kümmerliches Dasein fristete, da war ihre Thätigkeit auf pedantische Fortführung einer Lehrtradition beschränkt, die nicht mehr wecken, nicht mehr bilden konnte. Wie die Kirche für die Predigt und der Staat für Prunk- und Gerichtsrede in Benutzung dieser Tradition eine Nachblüte sophistischer Kunst sich gesichert haben, davon ist hier nicht zu sprechen*).

H. Kämmel.

*) Außer der in dem Artikel angeführten Literatur kann auch noch verglichen werden: Th. von Lerber, Professoren, Studenten und Studentenleben vor 1500 Jahren, Bern 1867.

D. Red.

Schulgebäude. Die Schulgebäude werden, was ihre allgemeine Einrichtung betrifft, in verschiedener Weise ausgeführt; man findet sie entweder nur für die Schule bestimmt oder es sind Wohnräume oder Gelasse für die bürgerliche Gemeindeverwaltung, manchmal sogar Oekonomieräume damit verbunden.

Maßgebend für die eine oder die andere Einrichtung sind vorzugsweise die ökonomischen Verhältnisse der Gemeinde, manchmal auch nur ein mehr oder weniger reger Sinn der Eltern für das Wohlergehen der aufwachsenden Jugend, bei größeren Schulanstalten die nöthigen Rücksichten auf beständige Ueberwachung des Unterrichts und des Gebäudes.

Am vortheilhaftesten für die Schule ist es, wenn das Gebäude nur für die Schule allein hergestellt wird. — Wenn andere Räume mit den Schullocalen in einem Gebäude vereinigt werden, so treten häufig genug gegenseitige Störungen ein, und auch in constructiver Hinsicht ergeben sich wegen der verschiedenen Höhe und Größe der Schul- und der andern Locale Schwierigkeiten. Wünschenswerth, bei größeren Schulanstalten Bedürfnis ist nur die Vereinigung der Wohnung des Schulvorstands und derjenigen eines etwaigen Schuldieners mit den Schullocalen.

Wenn nun auch Schule und Wohnung des Lehrers oder Schulvorstands schon eher als zusammengehörig angesehen werden dürfen, so ist dies durchaus nicht der Fall beim Zusammenlegen von Schulhaus und Localen für die bürgerliche Gemeindeverwaltung. Gar manche der Geschäfte, welche dort vor dem Ortsvorstand, vor dem Gemeinderath u. s. w. abzumachen sind, stören die Ruhe der Schule. Daß vollends Polizeigefängnisse nicht in das Schulhaus passen, wird keines besondern Beweises bedürfen: solche Gefängnisse geben zu Neckereien, Kränkungen und Feindschaften unter den Kindern Veranlassung, wenn Ortsangehörige darin ihre Strafe erstehen, und es ist Aergernis fast unvermeidlich, wenn Vaganten oder Verbrecher auf dem Transport kürzere oder längere Zeit darin verwahrt werden. Kann vielleicht auch manche arme Gemeinde nur unter der Firma des Schulhauses zu einem Rathhaus kommen, oder umgekehrt, so sollten die Locale für Schule und Gemeindeverwaltung doch so getrennt gehalten werden, daß sie weder Hausthüre noch Treppen noch Gänge u. s. w. gemein haben; das Gefängnis sollte alsdann so gelegen sein, daß die Schuljugend von seinen Aspiranten und Insassen weder etwas sehe noch vernehme, und es sollte die Einsperrung und Entlassung der Arrestanten nicht in der Schulzeit geschehen.

In kleineren Gemeinden, die nur eine Volksschule haben, ist in der Regel dem Schulmeister Wohnung im Schulhaus angewiesen. Wenn in solchem Fall Gütergenuß zum Einkommen der Schulstelle gehört, so müßen die nothwendigen Oekonomiegelasse beigegeben werden. Diese sollen aber vom Schulhaus getrennt aufgeführt sein. Sie bedürfen, ihrer Benützung gemäß, unter sich verschiedener, und wieder anderer Stockhöhe als Schulzimmer und Wohnzimmer, passen also schon in constructiver Hinsicht nicht zusammen. Außerdem ist insbesondere die Anlage von Vieh- und Geflügelstallungen im Schulhaus nicht zu dulden wegen des nicht zu vermeidenden Lärms der Thiere und weil durch die Ausdünstungen und sonstigen Abgänge derselben die Gebäude rasch zerstört werden; (massive Wohngebäude halten, bis vollständiger Umbau nothwendig wird, durchschnittlich 200 Jahre, in Fachwerk ausgeführte 100—120 Jahre; dagegen massive Stallungen 150 Jahre, in Fachwerk ausgeführte 70 Jahre).

Der Platz, auf den das Schulhaus gestellt wird, sei frei, offen und still. Er soll so gewählt werden, daß der größere Theil der Kinder gleichweit zur Schule hat; das Schulhaus soll nicht unmittelbar an einer lebhaften Straße liegen, ebensowenig soll es von Nachbargebäuden eingeschlossen sein; — Gewerbe, welche viel Geräusch machen, sollen nicht in der Nähe eines Schulhauses sein, so wenig als solche, durch deren Geschäftsbetrieb die Luft mit übelriechenden oder ungesunden Dünsten erfüllt wird, oder solche, welche feuergefährlich sind. (Obst- und andere Dörren, Getraide- oder Stroh- oder Heuseimen sollen nicht in der Nähe sein). — Die Lage an einem zu Ueberschwemmungen geneigten Fluß oder Bach muß vermieden werden, ebenso die Nähe kleiner

stehender Wasser, wie man sie so häufig auf dem Lande als Schwemmen für das Vieh, Senkgruben u. dgl. vorfindet. Düngergruben sollen nicht in der Nähe sein; auch eine Lage nahe bei einem Begräbnisplatze ist zu meiden. Vieh- und Geflügelstallungen, und auch die Abtritte, wenn sie nur in gewöhnlicher Weise construirt werden, gehören nicht in die nächste Nähe des Schulhauses oder gar in dasselbe. Der Bauplatz muß trocken sein, leicht zu entwässern; nicht so abschüssig, daß er nicht auch Winters ohne jede Gefahr begangen werden kann; das Gebäude soll nicht von hohen Bäumen ständig beschattet sein; nicht am nördlichen Fuße steiler Höhen liegen. Die Schulzimmer sollen nur directes Licht erhalten, reflectirtes soll vermieden werden (jedenfalls dürfen solche Gebäude, welche Reflexlicht in das Schulhaus werfen, niemals einen grellen Anstrich haben). In katholischen Orten kann es endlich noch erwünscht sein, daß das Schulhaus in die Nähe der Kirche verlegt werde, weil dadurch den Kindern der Besuch des Gottesdienstes und dem Lehrer der Kirchendienst erleichtert ist.

Zunächst an das Schulhaus anschließend braucht man einen freien trockenen Platz, auf dem sich die Schulkinder im Interstitium ergehen können, und es soll dieser Platz von den Schulzimmerfenstern aus übersehen werden können; muß das Schulhaus in die Nähe einer Straße gebaut werden, so legt man diesen Platz zweckmäßig zwischen Straße und Schulhaus. Häufig wird dieser Platz gleichzeitig als Turnplatz benützt. Um das Schulhaus herum sollen kleine wohlgeordnete Gartenanlagen vorhanden sein, der Garten für den Lehrer und der für die Schule sollen sich unmittelbar anschließen.

Die zum Schulhaus führenden Wege sollen in gutem Zustand erhalten werden, trocken und wenigstens in der Nähe des Schulhauses gepflastert sein.

Die Mauern und Wände des Schulhauses dürfen nicht feucht sein, denn feuchte Mauern lassen keine natürliche Ventilation zu (weil die Poren von Stein und Mörtel mit Wasser gefüllt sind), sie bewirken außerdem ein Vermodern der an ihnen sich niederschlagenden organischen Substanzen und erzeugen dadurch Miasmen.

Organische Substanzen sind enthalten in den Ausdünstungen des Menschen und der Thiere und kommen außerdem durch verschiedene wirthschaftliche Proceduren ꝛc. in die Luft; sie sind bei Zutritt von Wasser leicht zu Gährungen geneigt und bestimmen andere Gegenstände organischen Ursprungs, mit denen sie in Berührung kommen, ähnliche Processe einzugehen. Die gasigen Producte dieser Gährungen, die um so tiefer in der Oxydation zurückbleiben, unter je weniger Zutritt von Luft und Licht sie entstehen, sind mit den Pilzen und andern Molekülen organischer Natur, die sie mit sich reißen, zu den dem thierischen Leben am wenigsten zuträglichen zu rechnen.

An dem Feuchtwerden der Mauern ist hie und da das verwendete Baumaterial, meist jedoch feuchter Baugrund schuld. Läßt sich ein solcher Baugrund nicht umgehen, so wird man eine Entwässerung desselben durch Drainirung, Ziehen von Entwässerungsgräben ꝛc. versuchen, und wird in allen Fällen Isolirschichten im Grundmauerwerk herzustellen haben. Fast alle unsere Bausteine sind porös und haben deshalb mehr oder weniger die Eigenschaft, die an sie kommende Feuchtigkeit capillar weiterzuführen. Die Feuchtigkeit kommt nun an die im Grund vermauerten Steine theilweise vom Boden herauf, auf dem sie aufliegen, theilweise von dem Terrain aus, das sich seitlich an sie anschließt, und es ist also für die Steine ein Schutz von diesen beiden Seiten her nothwendig.

Ein Schutz gegen das Aufsteigen der Grundfeuchtigkeit, soweit sie von unten her in die Steine eindringt, kann, wie oben bemerkt, gegeben werden durch Einlegen von sog. Isolirschichten ins Mauerwerk, d. h. dadurch, daß man zwischen 2 horizontalen Mauerschichten ein Material einlegt, das die Feuchtigkeit nicht durchläßt, also eine Lage von Cement oder Asphalt, Theer, Glas, Blei. Gegen das Eindringen der Feuchtigkeit in die Steine, soweit es vom seitlich anschließenden Terrain kommt, würden die nämlichen Schutzmittel, äußerlich auf die Mauer angebracht, dienlich sein, da aber das Anbringen derselben an den verticalen Mauerflächen schwierig ist, so läßt man sie dort weg und legt meistens die Isolirschichte erst über dem anschließenden Terrain ein. Damit

wird aber all das unter der Isolirschichte sitzende Mauerwerk der Einwirkung der Grundfeuchtigkeit preisgegeben, und feuchte Souterrainräume werden unvermeidlich sein; es ist deshalb jedenfalls besser, wenn man die Isolirschichte möglichst tief legt, und die an das Terrain anschließenden Mauerflächen, von der Isolirschichte an aufwärts, vor dem seitlichen Eindringen der Grundfeuchtigkeit dadurch schützt, daß man sie von da an außer Berührung mit dem Terrain bringt. Man bewerkstelligt dies so, daß man nach außen zu 10—20 Centimeter von der Grundmauer entfernt eine zweite Mauer herstellt, welche die Feuchtigkeit nicht durchläßt, und welche deshalb am besten aus hartgebrannten, auf der Oberfläche verglasten Backsteinen, in Cementmörtel vermauert, hergestellt wird.

Auch an sich trockener Baugrund muß vor der Durchfeuchtung durch Tagwasser geschützt werden. Man läßt, damit das Regenwasser rasch vom Hause ablauft, die Oberfläche des Terrains vom Hause an nach allen Seiten hin abfallen; man bringt rings um das Haus auf etwa 1 Meter Breite ein nach außen geneigtes Pflaster oder Trottoir von natürlichen oder künstlichen Steinen an, damit das an das Haus anschlagende Regenwasser rasch und ohne an den Mauern hinab in den Boden einsickern zu können, vom Gebäude wegläuft; man läßt das vom Dach kommende Regen- oder Schneewasser nicht senkrecht abfallen (weil die herabfallenden Tropfen den Boden auswaschen, das Trottoir zerstören und ans Haus aufspritzend, demselben schädlich sind), sondern man fängt es in Dachrinnen auf, leitet dasselbe in Abfallröhren herab zum Boden und von da in gemauerten Kanälen oder in Röhrenleitungen möglichst rasch vom Hause weg.

Müßen dichte Steine, wie z. B. Kalksteine u. dgl. zur Herstellung der Stockmauern verwendet werden, so bekommt man in der kalten Jahreszeit feuchte Mauern. Die dichten Steine nehmen als gute Wärmeleiter rasch die äußere Temperatur an, und die in den Innenräumen vorhandenen Dünste werden an den kühlen Steinen condensirt, schlagen sich an denselben nieder. Es läßt sich diesem Uebelstand auf verschiedene Weise abhelfen: 1) durch Anbringung einer äußeren Verblendung (weil hiemit die Steine durch eine poröse, also die Wärme weniger leitende Schichte bedeckt sind), 2) dadurch, daß man die Mauer ziemlich dick macht, so daß kein einzelner Stein von der äußern bis zur innern Flucht der Mauern hindurchreicht (man erhält hiedurch zwischen je zwei hintereinander liegenden Steinen eine mit dem porösen Material des Mörtels gefüllte verticale Fuge), 3) dadurch, daß man die Mauer aus 2 getrennten Theilen herstellt, so daß zwischen beiden Mauerhälften als schlechter Wärmeleiter eine Luftschicht (von 3 bis zu 10 Centimeter Breite) sich befindet, 4) dadurch, daß man die Mauer auf der Innenseite verkleidet, und zwar entweder mit vollen Backsteinen oder mit Thonplättchen oder mit porösen oder hohlen Backsteinen.

Eine Verkleidung der Innenseite feuchter Stockmauern mit einem Ueberzug von Cementmörtel, oder von Theer, oder Theerpappe, Asphalt oder Staniol oder dgl. macht die von solchen Mauern umschlossenen Räume nicht bewohnbarer. Wenn ein solcher Ueberzug auch die Feuchtigkeit auf der Innenfläche der Mauern nicht sichtbar erscheinen läßt, so bleibt deswegen die Mauer doch feucht, und also unfähig, eine natürliche Ventilation zuzulassen.

Natronhaltige Flüssigkeiten wie Urin, Aufwaschwasser, Saifenlauge, Salzwasser u. dgl. greifen den gewöhnlichen Luftmörtel und kalkhaltige Steine an, sie bewirken die Bildung des aus den Mauern in weißen Nadeln ausschießenden Mauersalpeters, die Bildung des sog. Mauerfraßes. Die genannten Flüssigkeiten werden an der Luft zersetzt; es bildet sich salpetersaures Ammoniak, das sich mit dem kohlensauren Kalk des gewöhnlichen Mörtels und kalkhaltiger Steine verbindet; der entstehende salpetersaure Kalk, das salpetersaure Natron, sind im Wasser löslich, werden also bei feuchter oder nasser Witterung von der Mauer abgewaschen, und diese wird somit nach und nach zerstört. — Gewöhnlicher Mörtel und kalkhaltige Steine sind daher an Orten, wo die oben genannten Stoffe

sich vorfinden, nicht zu verbauen, oder es ist ein mit solchen Stoffen geschwängerter Baugrund zu meiden.

Frisch gebrochene Steine sollen nicht zur Herstellung der Mauern verwendet werden, sondern sie sollen vorher an der Luft austrocknen, andernfalls bekommen und behalten sie die Eigenschaft, Feuchtigkeit aus der Luft anzuziehen.

Die Frage, ob die Wände eines Schulhauses massiv oder nur in Fachwerksbau ausgeführt werden sollen, entscheidet sich gewöhnlich durch die vorhandenen Geldmittel und durch die landesübliche Bauweise. Im allgemeinen kann gesagt werden, daß Massivbau den Vorzug verdient wegen seiner längern Dauer, des geringern Unterhaltungsaufwandes, der größern Feuersicherheit, und weil in Räumen, die von massiven Mauern umschlossen sind, der Wechsel der äußern Temperatur sich weniger fühlbar macht. Fachwerkswände sind, wenigstens gegen außen, zu dünn; die Hitze des Sommers und die Kälte des Winters dringt zu rasch durch und diese Wände werden deshalb auch im Winter feucht. Abhelfen kann man diesem Uebelstand einigermaßen dadurch, daß man vor Aufbringung der innern Vergypsung die Umfassungswände auf der innern Seite mit Brettern oder Dielen vertäfert, wie auch eine Vertäferung der Außenseite mit Brettern, Schindeln u. dgl. in dieser Beziehung gute Dienste leistet. — Ist man genöthigt, die Außenwände des Parterrestocks in Fachwerk herzustellen, so darf man mit denselben nicht bis auf das umgebende Terrain herabgehen, weil sonst das Holzwerk sehr bald zerstört wird. Man muß die Wände auf einen gemauerten Sockel stellen, der so hoch ist, daß das vom Boden aufspritzende Regenwasser das Holzwerk nicht mehr erreicht. In die hiedurch bedingte Höhe von mindestens ⅔ Meter über dem Terrain legt man in der Regel auch das Fußbodengebälk des Parterrestocks.

Das zur Verwendung kommende Bauholz soll von ausgewachsenen Stämmen kommen und trocken sein. Holz von jungen unausgewachsenen Bäumen ist weniger tragfähig und leichter dem Wurmfraß und dem Vermodern ausgesetzt als ausgewachsenes Holz. Frischgefälltes, noch nicht ausgetrocknetes Holz wird besonders leicht vom laufenden Schwamm ergriffen. Die Sporen dieses letztgenannten Pilzes werden durch die Luft zwar überall hingetragen, können sich aber nur da entwickeln, wo ein geringer Grad von Wärme, Abschluß des Lichts, stagnirende Luft und ein gewißer Grad von Feuchtigkeit vorhanden ist. Die drei erstgenannten Bedingungen für das Wachsen der Pilzsporen sind in unsern Gebäuden an vielen Orten vorhanden und kaum zu ändern, um so nothwendiger ist es, daß wenigstens die Feuchtigkeit abgehalten werde. Diese Feuchtigkeit darf dem Holz nicht von den Mauern aus mitgetheilt werden und man hat also diese, dem früher darüber Gesagten entsprechend, trocken herzustellen; die Feuchtigkeit darf aber auch nicht in dem Holz selbst schon vorhanden sein und deshalb soll man nur trockenes Holz verbauen.

Es wird von örtlichen und von pecuniären Verhältnissen abhängen, welches Deckmaterial man in Verwendung nimmt. Es ist auch im ganzen gleichgültig, welches Deckmaterial man anwendet, wenn es nur wetterbeständig, dicht und nicht feuergefährlich ist; nur bei Blech darf nicht vergessen werden, daß auf dasselbe fallender Regen ein ungemein störendes Geräusch verursacht, daß man also solches Deckmaterial nicht in allzugroßer Nähe von Schulzimmern verwenden darf, so z. B. dann nicht, wenn das Dach unmittelbar über denselben sich befindet.

Außerdem ist noch weiter zu bemerken, daß man zur Verhütung von Unglücksfällen dafür sorgen muß, daß etwa sich lösende Theile der Dachbedeckung (z. B. Dachplatten, Schiefer) nicht an der Dachtraufe abfallen, sondern durch die Dachrinne oder durch besondere auf das Dach gestellte Schutzbretter aufgehalten werden.

Wenn nun auch bei Ausführung eines Gebäudes alle diejenigen Vorsichtsmaßregeln angewendet wurden, die man nehmen muß, um ein trockenes Haus zu bekommen, so ist doch ein Gebäude unmittelbar nach seiner Herstellung so feucht, daß es nicht sofort bezogen werden kann. Es kommen durch den zum Mauern verwendeten Kalkmörtel, durch

den Gypsmörtel u. s. w. große Massen von Wasser in das Gebäude herein, die zunächst wieder verdunsten müßen. Die zum Austrocknen eines Neubaus erforderliche Zeit ist je nach Baumaterial und Witterung verschieden, und kann zwischen ¼ und ¾ Jahren angenommen werden. — Einen Versuch auf die Trockenheit eines Wohnraumes kann man in folgender Weise vornehmen: man stellt eine gewogene nicht zu große Menge Chlorcalcium in einiger Entfernung vom Gebäude an einem geschützten Ort in die freie Luft und eine gleiche Menge Chlorcalcium in das Zimmer. Solange im Verlauf einiger Stunden, während welcher das Wetter nicht wesentlich wechselt, das außerhalb stehende Chlorcalcium weniger Wasser aufnimmt als das im Zimmer befindliche, solange ist das letztere unbewohnbar. (Mit Hülfe von Hygrometern läßt sich der Versuch ebenfalls machen.)

Was die Zahl der Stockwerke eines Schulhauses anbelangt, so wäre es wohl am besten, wenn alle Schulzimmer zu ebener Erde liegen würden, so daß nur etwa der Zeichensaal, der Festsaal, Sammlungen u. dgl. in einem zweiten Stockwerk untergebracht würden. Bei vielclassigen Schulen wird aber die in solchem Fall zu überbauende Grundfläche groß und das Gebäude wesentlich theurer, als wenn man die Classen in 2 Stockwerke vertheilt. — Muß das Schulhaus Knaben- und Mädchenclassen gleichzeitig aufnehmen, so legt man die Mädchenclassen in den obern Stock, weil dann die parterre liegenden Classen weniger vom Geräusch der oben liegenden zu leiden haben, als wenn man Knabenclassen oben einrichtet. Wird aber das Schulhaus nur für Knaben oder für Mädchen gebaut, so legt man am besten, der geringern Gefahr wegen, die Classen für die kleinern Kinder ins Parterre; man würde nur dann gezwungen sein, von dieser Regel abzugehen, und die Classen für kleine Kinder in den obern Stock zu legen, wenn das Gebäude nicht überall freisteht und das untere Stockwerk nicht oder wenig dem directen Sonnenlicht ausgesetzt ist.

Die Vertheilung der Classenräume in mehr als 2 Stockwerke kann nur bei älteren Schülern zugelassen werden, jüngere Schüler sollen nicht mehr als eine Treppe hoch zu steigen haben.

Dient das Schulhaus gleichzeitig zur Aufnahme von Knaben- und Mädchenclassen, so ist für jedes Geschlecht ein besonderer Hauseingang, besonderer Spielplatz u. s. w. herzustellen.

Die Hauseingänge werden zweckmäßig mit Vordächern versehen, weil dadurch die Hausthüre und der hinter derselben liegende Vorplatz vor dem Anschlagen, resp. Eintreiben von Regen und Schnee geschützt werden. Auch an den Fenstern kann das unangenehme und für das Holzwerk derselben schädliche Anschlagen von Regen und Schnee zum großen Theil abgehalten werden durch über denselben angebrachte Schutzdächer.

Diese Vor- oder Schutzdächer geben zugleich ein erwünschtes Mittel zur Belebung der äußeren Architektur des Gebäudes, insofern das Aeußere nicht zu reich und überladen, sondern einfach gehalten werden soll. Diese letzte Bedingung schließt natürlich nicht aus, daß das Aeußere elegant und würdig gehalten sei; im Gegentheil muß das Haus auch im Aeußern zeigen, daß es eines der wichtigsten öffentlichen Gebäude ist, und muß deshalb in seiner Architektur über die gewöhnlichen Gebäude hervorragen. (Siehe hierüber auch den Ausspruch von Mayhew in dem Artikel: Amerikanisches Erziehungs- und Unterrichtswesen. Bd. I. S. 100.) *) Zur speciellen Auszeichnung des Gebäudes als

*) Im Vergleich mit frühern Zeiten geschieht übrigens gegenwärtig entschieden mehr für eine würdige äußere Ausstattung der Schulhäuser, und die Fälle werden immer seltener, daß eine Gemeinde ein zufällig käufliches, für ganz andere Zwecke erbautes Haus erwirbt, um in demselben, so wenig unzweckmäßig als es eben gerade möglich ist, Schullokale einzurichten. Namentlich die Gebäude für höhere Unterrichtsanstalten werden fast aller Orten, der innern Bedeutung der Schule entsprechend, auch in architektonischer Hinsicht bedeutend, reich, ja prächtig, ausgeführt. (Zeichnungen derartiger Gebäude finden sich in den verschiedenen Fachzeit-

Schulhaus kann wohl noch, wie das an manchen Orten Sitte ist, auf die Façade des Hauses ein kurzer, kräftiger, frommer, vorzugsweise biblischer Spruch gesetzt werden.

Man muß bei der Anlage eines Schulhauses darauf Rücksicht nehmen, daß man die Schulräume bei Vermehrung der Schülerzahl vergrößern oder vermehren kann, ohne die Hauptanlage zu stören, ohne viel an dem bestehenden Gebäude abreißen zu müssen. Man wird hiedurch auf eine Sonderung der Schulräume von der Lehrerwohnung und von Zimmern für Sammlungen u. dgl. geführt. Auch constructive Rücksichten sprechen für eine solche Sonderung, insofern die Schulräume höher sind, als die Wohnungs- und Sammlungsräume, während letztere meist kleiner sind als die erstgenannten, also mehr einer Unterstützung von unten benöthigte Scheidewände brauchen. Es paßt deshalb der zuerst für die Schulen in England angenommene Stil, der sich auch bei uns mehr und mehr Bahn bricht, mit seiner scheinbaren Unregelmäßigkeit am besten für die Combination solcher verschiedenartiger Räume.

Die Schulräume lassen sich in dem Gebäude zweckmäßig eben nur dann vertheilen, wenn dasselbe von allen Seiten frei steht. Man wird die Hauptfensterwand der Schulzimmer (für unsere Hemisphäre) nicht nach Norden legen (eine solche Lage paßt nur für Zeichenzimmer), um nicht kalte und unfreundliche Räume zu erhalten; man vermeide aber auch gerne eine Lage nach Westen, bei der die Hauptfensterwand direct von den herrschenden Winden getroffen wird, — und ebenso eine rein südliche Lage, bei der das Schulzimmer Sommers zu heiß wird. Die Hauptfensterwand würde somit nach Osten, vorzugsweise Südost und Südwest, allenfalls auch noch nach Nordwest zu legen sein. Schulzimmer für kleine Kinder sollen nach Südosten gelegt werden, damit diese Zimmer bald von der Sonne beschienen werden; Volksschulen, in denen der Unterricht vorzugsweise Morgens stattfindet, sollen aus demselben Grund ebenfalls nach Südost oder Ost ihre Hauptfensterwand haben.

Die Zahl der in einem Schulhaus einzurichtenden Zimmer richtet sich nach der Zahl der überhaupt aufzunehmenden und nach der Zahl der in jedem Zimmer unterzubringenden Schüler. — Diese letztere Zahl (s. d. Art. Classentheilung) ist verschieden je nach der Stufe, auf welcher die Schule ihrem Lehrplan gemäß steht: bei höhern Unterrichtsanstalten rechnet man 30—40 Schüler, bei Volksschulen 80—90 Schüler per Classe. — Bei Bestimmung der in einem Schulhaus überhaupt unterzubringenden Schüler muß zunächst davon ausgegangen werden, daß das Gebäude nicht bloß für die dermalen vorhandene Schülerzahl reichen muß, sondern daß dasselbe, da es ohne wesentliche Veränderungen auf einen Zeitraum von 100—150 Jahren reichen soll, Platz haben muß für die im Laufe dieser Zeit eintretende Vermehrung der Schülerzahl. Die vorhandene Schülerzahl beträgt durchschnittlich ⅕—⅐ der Bevölkerung; für ländliche Bevölkerung ist die Schülerzahl geringer, für städtische größer. Die zu erwartende Zunahme der Bevölkerung läßt sich, da nicht vorherzusehende politische Verhältnisse, Veränderungen im gewerblichen Leben und in der Entwicklung der Landwirthschaft, Epidemien u. s. f. darauf Einfluß haben, nicht mit voller Sicherheit, sondern nur annähernd angeben, selbst in dem Fall nicht, wenn statistische Notizen über den Gang der Bevölkerung aus einer längern Reihe von Jahren her vorliegen. Man wird bei Annahme normaler Verhältnisse die Zunahme in der Schülerzahl auf den oben angegebenen Zeitraum von 100 bis 150 Jahren zu 40—50 % der dermalen vorhandenen Schülerzahl in Anschlag bringen können. Den sich in solcher Weise ergebenden Reserveraum, den man zunächst allerdings noch nicht braucht, soll man doch gleich mitbauen, und ihn nicht erst später ansetzen. Er muß aber bis zu seiner Verwendung als Schulraum benützt werden können als Holzstall, als Kammer für den Lehrer, oder zu andern Zwecken, unter denen das Haus nicht

schriften zerstreut; in Dr. L. Wiese, das höhere Schulwesen in Preußen, 1869, sind die Zeichnungen von zehn in den letzten Jahren in Preußen erbauten Gebäuden für höhere Schulen enthalten.)

Schaden leidet, also zu Zwecken, für welche man andernfalls jetzt schon besondere Locale hätte bauen müßen, und deren Herstellung nun solange verschoben werden kann, bis der Reserveraum zu Schulzwecken in Benützung genommen werden muß.

Die Größe der Lehrzimmer richtet sich einestheils nach der Zahl der darin unterzubringenden Schüler, anderntheils nach der Art des darin zu gebenden Unterrichts. Je kleiner die Zahl der Schüler ist, für die das Zimmer hergestellt werden soll, um so größer muß, unter sonst gleichen Umständen, der für jeden einzelnen nothwendige Grundraum sein, und zwar deshalb, weil Breite der Gänge, Raum für Katheder, Kasten u. dgl. nicht oder nur unbedeutend wechseln auch bei sehr verschieden großer Schülerzahl. Schulzimmer, in denen der Lehrer alle Schüler gleichzeitig ins Auge zu fassen, anzureden, gemeinschaftlich an der Tafel oder der Wandkarte 2c. zu unterrichten hat, brauchen andere Dimensionen als solche Schulzimmer, bei denen sich der Lehrer mehr mit dem einzelnen beschäftigt (wie in Zeichen- und Modellirzimmern), und andere Dimensionen als Hörsäle.

Betrachtet man zunächst die erstgenannte Sorte von Schulzimmern, so ergiebt sich aus der Nothwendigkeit, daß auch die am weitesten vom Lehrer wegsitzenden Schüler noch bequem an die schwarze Tafel müßen sehen können, ein Maximum der Länge: schon die in der 6ten Subsellienreihe sitzenden Schüler sehen durchschnittlich die auf der schwarzen Tafel oder auf Wandkarten befindlichen Gegenstände nicht mehr stets scharf; es sollen also nie mehr als 6 Subsellienreihen hinter einander aufgestellt werden, und man erhält damit als passende Länge 6,5 m—8,5 m (m = Meter). Ein Maximum der Zimmerbreite ergiebt sich bei Anwendung von Subsellien dadurch, daß es möglich sein muß, 2 Reihen solcher aufzustellen, in deren jedem höchstens für 4 Schüler Platz vorhanden sein soll, während man noch einen Gang entlang der Fensterwand, einen entlang der dieser gegenüberstehenden Zimmerwand und einen Mittelgang zwischen beiden Subsellienreihen braucht; es ergiebt sich hieraus als passende Breite 6,5 m—7,0 m. Die Grundfläche des Zimmers wechselt hiernach von 42,25 mq—59,5 mq (mq = Quadratmeter, mètre quarré) und da die unterzubringende Schülerzahl 40—48 beträgt, kommt auf einen derselben als Grundraum 1 mq—1,25 mq. — Verwendet man anstatt 4sitziger Subsellien nur 2sitzige, so wird, da man 2 Mittelgänge mehr braucht, die Zahl der in demselben Schulzimmer unterzubringenden Kinder verringert, also der für jedes einzelne nothwendige Grundraum vergrößert. In noch höherem Grad ist dies der Fall bei Verwendung von Einzelsitzen nach englischer und amerikanischer Sitte, man braucht 1,3—1,5 mq Grundraum per Schüler selbst bei Schulzimmern für eine größere Zahl von Kindern.

Für einclassige Schulen von 90—100 Kindern verringert sich der für jeden einzelnen Schüler nothwendige Grundraum auf 0,65 mq—1 mq, je nachdem man bei Bestimmung der Größe der Subsellien auf das zuläßige Minimum herabgeht, oder etwas bequemere Sitze und breitere Gänge construirt; die Breite der Schulzimmer variirt in diesem Fall zwischen 6 m und 8,5 m, ihre Länge zwischen 12,0 m und 10,5 m.

Bei den bevorstehenden Maßen ist nicht bloß der eigentliche Sitzraum, sondern auch, wie bereits oben bemerkt, der Raum für die Gänge, und außerdem noch der Raum für schwarze Tafel, für Katheder sammt Sitz, für 1—2 Kasten zur Aufbewahrung von Schulgeräthschaften, für 1 Tisch zum Auflegen von Heften bei Visitationen 2c. und für den Ofen mit eingerechnet. — Der eigentliche Sitzraum wechselt je nach dem Alter der Schüler, und je nachdem man mehrsitzige Subsellien oder Einzelsitze anwendet, zwischen 0,35 mq und 0,7 mq.

Das Minimalmaß für die Breite des Ganges an der Hauptfensterwand beträgt 0,4 m, für die Breite des Ganges an der gegenüberliegenden Langwand (der sog. Ofenwand des Schulzimmers) 0,75 m, für die Breite eines Mittelgangs 0,9 m, für die Breite des Gangs hinter der letzten Subsellienreihe 0,3 m und für die Entfernung von Einzelsitzen unter sich 0,4 m; endlich soll die Breite des für schwarze Tafel, Katheder 2c. nothwendigen Raums von der vordersten Sitzreihe (mit Rücksicht darauf, daß zeitweise

die Schüler vor der schwarzen Tafel, einer Wandkarte u. dgl. versammelt werden müßen) nicht unter 2,0 m betragen.

Bei Zeichensälen ist der für jeden Schüler in Rechnung zu nehmende Grundraum verschieden groß, je nachdem Freihand-Zeichnen nach Vorlagen oder nach Modellen, oder je nachdem Linearzeichnen getrieben wird. Für die ersten Zeichenübungen lassen sich noch gewöhnliche Subsellien verwenden, und man reicht (ohne Gänge) mit 0,8 mq Sitzraum aus, sobald nun aber der Schüler Zeichenrahme oder Modellirtische aufzustellen, oder größere Reißbretter aufzulegen hat, braucht man (ohne Gänge) 1,5—2 mq Grundraum. Für Gänge, Platz zur Aufstellung von Kästen u. s. w. muß man annähernd die Hälfte des eigentlichen Sitzraums in Anschlag nehmen, so daß also der zur Bestimmung der ganzen Zimmergröße in Rechnung zu nehmende Raum für jeden einzelnen Schüler zwischen 2,2 mq und 3 mq wechselt. — Ueber die den Zeichensälen zu gebende Form ist zu bemerken, daß die Länge derselben nicht ebenso beschränkt ist, wie bei Schulzimmern, weil ein Vortrag vom Katheder aus, oder das Abzeichnen einer an der schwarzen Tafel hängenden Vorlage nicht, oder doch nur in wenigen Fällen vorkommt; man kann deshalb die Länge ohne Anstand so weit ausdehnen, als es dem Lehrer überhaupt noch möglich ist, sämmtliche Schüler zu übersehen, bis zu 16 m und 17 m. — Die Breite der Zeichensäle ist bedingt durch die Art der Beleuchtung. Wird bei künstlichem Licht, also bei Nacht gearbeitet, so unterliegt die Breite keiner Beschränkung. Dasselbe ist der Fall, wenn bei Tageslicht gearbeitet wird und man Oberlicht in genügender Ausdehnung zur Verfügung hat. Muß man aber bei seitlichem, von in den Wänden angebrachten Fenstern kommendem Licht arbeiten, so wird man mit den Sitzen der Schüler möglichst nahe an die Fenster anrücken und es wird deshalb die Herstellung eines Mittelgangs zwischen 2 Sitzreihen (wie bei den Schulzimmern) unthunlich sein. Die Länge der Zeichentische ergiebt sich daraus, daß erfahrungsgemäß die Beleuchtung des Zeichnungsblatts schon an denjenigen Plätzen nicht mehr stets scharf ist, deren Entfernung von der Fensterwand gleich der anderthalbfachen Höhe der Fensteroberkante über dem Fußboden ist, und es giebt also das anderthalbfache dieser Höhe plus einer Gangbreite (oder was nahezu dasselbe ist: die anderthalbfache Zimmerhöhe plus ²/₃ m—1¹/₂ m) die passende Breite von Zeichenzimmern.

Bei Hörsälen, in denen nur gelesen wird, ist man sowohl was Länge als Breite anbelangt, weniger beschränkt als bei Schulzimmern und bei Zeichenzimmern. Man hat nicht dieselben Rücksichten in Betreff der Beleuchtung zu nehmen wie bei Zeichenzimmern, insofern das Licht nicht bloß von einer Seite herzukommen braucht, sondern ebenso gut von 2 oder gar 3 Seiten her einfallen kann, und man also die Breite des Locals unbedenklich auf 10—12 m zu vergrößern vermag. Auch die Länge kann, da man hier nicht dieselben Rücksichten zu nehmen hat wie bei Schulzimmern, soweit erstreckt werden, als es möglich ist, den Vortragenden deutlich zu hören, bis zu 16 m oder 17 m. Werden aber, wie bei Vorlesungen über Chemie, Physik u. s. f. auch Demonstrationen ausgeführt, so müßen diese von allen Zuhörern genau gesehen werden können, und man ist deshalb sowohl in Rücksicht auf Länge als Breite ebenso beschränkt wie bei Schulzimmern, außer es wäre möglich, den Demonstrationstisch in besonders helles Licht zu setzen.

Die Höhe der Schulräume ist abhängig einestheils von der Zahl der Schüler, anderntheils davon, ob Ventilationsvorrichtungen vorhanden sind oder nicht. Ist keine Ventilation eingerichtet, so hat man per Stunde für jeden Schüler mindestens 3¹/₃ mcub (mcub = Kubikmeter) Luftraum zu rechnen; nimmt man nun an, es werde nach jeder Stunde das Schulzimmer durch Oeffnen von Thüren und Fenstern wieder mit frischer Luft gefüllt, so läßt sich aus dieser Zahl die nothwendige Zimmerhöhe berechnen, wenn man den für jeden einzelnen Schüler nöthigen Sitzraum und den über den Gängen vorhandenen nutzbaren Luftraum in Rechnung zieht. Je größer die Zahl der Schüler ist, um so kleiner ist im Verhältnis zu dem von ihnen eingenommenen Platz

die Fläche der Gänge, um so höher muß demnach das Zimmer sein. Bei Classen für 80—90 Schüler z. B. beträgt der Raum für Gänge $^{3}/_{10}$—$^{4}/_{10}$ vom ganzen Grundraum des Zimmers, und man erhält eine Zimmerhöhe von 3,5—5 m, während bei Classen für 30—40 Schüler der Raum für Gänge $^{5}/_{10}$—$^{6}/_{10}$ vom ganzen Zimmerraum beträgt und die Zimmerhöhe sich zu 3—3,5 m berechnet. — Wird künstliche Ventilation eingerichtet, so könnte man die Zimmerhöhe kleiner nehmen; man thut das aber gleichwohl nicht, weil man sonst des Vortheils der Ventilation, des wohlthätigen Einflusses derselben auf die Gesundheit der Schüler wieder theilweise verlustig gienge.

Der Fußboden in einem Schullocal muß eben sein, dicht, leicht zu reinigen, und er soll beim Begehen möglichst wenig Geräusch machen. — Der Fußboden muß eben sein, damit die darauf zu stellenden Geräthschaften ruhig und sicher stehen, damit die Reinigung erleichtert ist und das Begehen desselben ohne Gefahr geschehen kann. Der Boden muß aber auch dicht sein, es dürfen keine offenen Fugen, oder Risse, oder Astlöcher ꝛc. vorhanden sein, weil sonst auf den Boden fallende Gegenstände leicht durchfallen und verloren gehen und weil, was für die Gesundheit von Lehrer und Schüler das allerschlimmste ist, durch solche Oeffnungen im Boden bei jeder Erschütterung desselben Staub heraufwirbelt. Um diese beiden eben genannten Bedingungen zu erfüllen, darf man nicht solches Holz zum Fußboden verwenden, welches sich nach dem Verlegen noch krumm zieht, man darf also nur ausgetrocknetes und astloses Holz verwenden, und hat (worüber früher schon die nöthigen Andeutungen gegeben worden sind), gleichzeitig dafür zu sorgen, daß dieses Holz nicht etwa von unten oder von der Seite her nachträglich feucht werden könne. Wenn man aber auch trockenes Holz verwendet und dasselbe trocken erhält, so macht es doch bei jedem Wechsel in der Temperatur und im Feuchtigkeitsgehalt der Atmosphäre kleine Bewegungen und es ist nothwendig, diese möglichst wenig sichtbar zu machen. Um aber dies zu bewerkstelligen darf man nicht breite Bretter zur Herstellung des Fußbodens verwenden, oder gar, wie dies noch häufig genug geschieht, zunächst 2 Bretter zusammenleimen und mit den so hergestellten $^{1}/_{2}$—$^{2}/_{3}$ m breiten Tafeln den Fußboden herstellen; Tafeln von solcher Breite schwinden um $^{1}/_{2}$—$^{3}/_{4}$ Centimeter zusammen, und sie werfen sich leicht, geben also zugleich noch einen unebenen Fußboden. Man muß möglichst schmale Bretter zur Herstellung des Fußbodens verwenden, um schmale Schwindfugen zu erhalten (die Länge der Bretter kann beliebig groß genommen werden, da in der Richtung der Längsfasern das Holz nur unmerklich schwindet), und man verwendet deshalb am besten sogenannte Riemen von 10—15 Centimeter Breite. — Gleichzeitig läßt sich dafür sorgen, daß sich die Brettchen nicht krumm ziehen können, indem man das eine durch das andere in seiner Lage erhalten läßt: man bewerkstelligt dies dadurch, daß man die einzelnen Brettchen, wie die Techniker sagen, auf Nuth und Feder mit einander verbindet. Jedem Brettchen wird auf seinen Stoßfugen, in der Regel etwas unter der Mitte derselben, eine Nuth von 10—15 Millimeter Tiefe und 10 Millimeter Breite eingestoßen, und es werden beim Legen die Nuthen zweier neben einander liegender Brettchen ausgefüllt durch einen hartholzenen Stab (Feder genannt), dessen Längsfasern senkrecht oder doch wenigstens schräg zur Längenrichtung der Fußbodenbrettchen laufen müßen, niemals aber parallel mit denselben sein sollen, (im letztern Fall werden die Federn bei den Bewegungen des Fußbodenholzes leicht abgedrückt und sind dann nutzlos). — Es ist einleuchtend, daß man durch diese eben beschriebene Construction den weitern Vortheil erreicht, daß die zwischen den einzelnen Fußbodenbrettchen sich bildenden Stoßfugen schmal sind und gleichzeitig in der Mitte ihrer Höhe abgeschlossen, so daß ein Durchfallen kleinerer Gegenstände durch die Spalten des Fußbodens unmöglich ist.

Die Fußböden in einem Schulhause werden von den Schülern nicht geschont, und es sollte deshalb zur Herstellung der Böden kein weiches Holz verwendet werden, weil dasselbe, es mag noch so gut sein, doch verhältnismäßig rasch ausgetreten wird und also unebene Böden giebt; die Verwendung harten Holzes würde jedenfalls besser sein

(es ist nicht gerade nothwendig, daß man Eichenholz verwende, das billigere Buchenholz ist ebenso gut verwendbar, wenn es nur von unten trocken gehalten wird).

Ein Fußboden ist schwer zu reinigen, wenn man das Holz ohne besondere Schutzmittel verwendet: die auf denselben kommenden Unreinigkeiten setzen sich in die offenen Holzporen und sind von dort durch die gewöhnlichen Reinigungsmittel niemals vollständig entfernbar. Der nach dem Aufwaschen solcher Böden sich stets fühlbar machende üble Geruch kommt von den Zersetzungsproducten der in den Holzporen zurückgebliebenen organischen Substanzen (die Gährung und Fäulnis dieser Stoffe wird beschleunigt durch das darüber gekommene Wasser), und man hat also nach dem Aufwaschen eines solchen Bodens nicht bloß einen unangenehmen Geruch, sondern auch gesundheitsschädliche Miasmen im Zimmer. Will man die eben genannten Uebelstände vermeiden, so muß man die Poren des Holzes geschlossen halten, muß sie also zunächst mit einem der Fäulnis nicht unterworfenen Stoff ausfüllen. Zu diesem Ende werden die Bodenbretter entweder mit Leinöl oder mit Wasserglas getränkt und darauf mit Leinölfirniß oder Oelfarbe angestrichen. Das Tränken mit Leinöl ist nach den bis jetzt vorliegenden Erfahrungen besser als das Tränken mit Wasserglas; es muß aber das Holz vollständig trocken sein, (damit die Holzporen offen sind, nicht mit Wasser gefüllt) und es soll auch das Leinöl mehrmals warm aufgetragen werden, weil es in warmem Zustand tiefer in das Holz eindringt. Bei dem Tränken mit Wasserglas muß man das im Handel vorkommende 33grädige Wasserglas etwa mit dem 5fachen seines Volumens Regenwasser (oder gekochtes Brunnenwasser) verdünnen und diese verdünnte Mischung auf die ausgetrockneten Fußbodenbreter 4—5 mal auftragen, indem man vor Aufbringung eines neuen Anstrichs den vorhergehenden austrocknen läßt. Nach der Tränkung mit Leinöl oder Wasserglas wird der Boden noch mit gewöhnlicher Oelfarbe oder mit Leinölfirniß überstrichen und es ist das letztere Verfahren das bessere, weil der Firniß sich mehr ins Holz hineinsetzt als der Oelfarbanstrich; die Bestandtheile des letztern an Bleiweiß und Farbstoffen halten nur mechanisch auf der Oberfläche der Bodenbretter und werden durch die Fußbekleidung 2c. rasch abgerieben. Ein Oelfarbenanstrich müßte in einem Schulzimmer, wenigstens in den Gängen, jedes Jahr erneuert werden, während ein Ueberstreichen mit Leinölfirniß nur alle 2—3 Jahre vorgenommen zu werden braucht. — In solcher Weise hergestellte Böden brauchen nicht wie die Fußböden gewöhnlicher Art, behufs gründlicher Reinigung mit Wasser überschwemmt zu werden, sondern es genügt ein öfteres Ueberfahren mit feuchten Lappen.

Die Fußböden sollen beim Begehen möglichst wenig Geräusch machen. An Orten, in denen die Kinder in Holzschuhen zu kommen gewöhnt sind, wird ein hölzerner Fußboden, als stets zu viel Geräusch gebend, nicht für zweckmäßig befunden, sondern ein Kalkestrich- oder Gypsestrichboden; für jede andere Fußbekleidung möchte jedoch ein derartiger Boden zu kalt sein. Für die weitaus in der Mehrzahl angewendeten hölzernen Fußböden darf man, sobald der Boden nur aus einer Lage von Brettern gebildet ist, Bretter von nicht unter 3—4 Centimeter Dicke verwenden; wenn man aber, statt einer Lage von Brettern deren 2, kreuzweise oder schräg über einander gelegt, verwendet, so giebt man jeder einzelnen Brettlage eine Dicke von 1¾—2½ Centimeter. Die Construction mit 2 Brettlagen empfiehlt sich für alle stark begangenen Fußböden, weil man, nachdem die Oberfläche derselben uneben geworden, nur die obere Hälfte des Bodenbelegs und nicht den ganzen Boden zu erneuern braucht, und weil man bei der Verwendung von verhältnismäßig dünnen Brettlagen die obere derselben, ohne die augenblicklichen Anschaffungskosten allzusehr zu erhöhen, wohl von dauerhaftem Hartholz — Eichenholz oder Buchenholz herstellen kann. — Ob nun einfacher Boden oder doppelter in Anwendung gebracht wird, immer muß man zur Verminderung der Resonanz den Raum zwischen den Fußbodenlagerhölzern bis dicht unter die Bretter herauf mit einem porösen Material: Schlacken, Bauschutt, Spreu, Sägmehl ausstopfen. — Ein in solcher Weise hergestellter Fußboden erfüllt übrigens nur für Parterrelocale seinen Zweck; bei der

Verwendung desselben zwischen einem untern und obern Stock hört man ein oben verursachtes Geräusch, wie z. B. jeden kräftigen Tritt im untern Stock, — der Schall pflanzt sich durch den Boden und die Gebälkausfüllung hindurch fort. Es sind offenbar vorzugsweise die Balken, welche den Schall fortpflanzen, weil sie bei der gewöhnlichen Construction der Decken zwischen Fußboden des obern und Decke des untern Stockwerks eine ununterbrochne Verbindung herstellen und ein Medium zur Fortpflanzung des Schalls darbieten, das dichter ist als die zwischen den Balken liegende Deckenausfüllung. — Will man das Durchdringen des Schalls durch die Decke verhindern, so muß man zwischen Fußboden des obern und Decke des untern Stocks ein Medium einfügen, welches den Schall schlecht leitet. Man hat sich schon damit zu helfen gesucht, daß man auf die obere Fläche der Balken zunächst dicken Filz gelegt und dann erst die Fußbodenbretter aufgenagelt hat, doch hat sich der Filz als noch zu dicht und also diese Construction als nicht vollkommen bewährt erwiesen. Ein besseres Resultat wird erhalten, wenn man die zwischen den Balken zu gebende Ausfüllung mit Schlacken u. s. f. so hoch macht, daß sie auch noch die Balken bedeckt, und hernach erst in diese Ausfüllung besondere Lagerhölzer für den Fußboden so legt, daß sie nicht auf den Balken selbst aufliegen. Am sichersten aber erreicht man das vorgesteckte Ziel, wenn man dem gewöhnlichen Deckengebälk nur den Fußboden und die Ausfüllung zwischen den Balken zu tragen giebt, die Decke dagegen an ein besonderes Gebälk anhängt, das unterhalb der Deckenbalken verlauft und von diesen mindestens 3—5 Centimeter absteht, so daß also zwischen Fußboden des obern und Decke des untern Stocks eine Luftschichte sich befindet.

Was die Schulzimmerwände anbelangt, so hat man außer den schon früher erwähnten Rücksichten auf Trockenheit und Warmhaltung noch weiter zu beachten, daß die Oberfläche derselben nicht uneben und rauh, sondern glatt sein soll, damit Staub sich weniger leicht ansetzen und leichter abgekehrt werden kann. Für den Anstrich der Wände darf man keine grellen Farben wählen, man darf keine giftigen (kupfer- oder arsenikhaltigen) Farbstoffe verwenden, und man darf den Anstrich nicht mehrfarbig nehmen. Ein gleichmäßiger hellgraublauer, oder graugrüner, oder meergrüner Anstrich ist am besten zu empfehlen, und es muß der Ton der Farbe um so heller gehalten werden, je weniger das Schulzimmer von außen her Licht erhält. Gewöhnlicher Kalkfarbanstrich ist nicht zu brauchen, weil er abfärbt; besser ist ein Anstrich mit Leimfarbe, der alle 1 bis höchstens 2 Jahre einer Erneuerung bedarf. Ein Anstrich der Wände mit Oelfarbe bietet den Vortheil, daß durch dieselbe die Poren der Wandgypsung ausgefüllt werden, daß sich also auf der Wandfläche weniger organische Substanzen absetzen können, und diese durch zeitweiliges Abwaschen rasch zu reinigen ist; in Betreff der Kosten werden Leimfarb- und Oelfarbanstrich so ziemlich gleich sein, da die Kosten des Oelanstrichs zwar 4—6mal so groß sind als die des Leimfarbanstrichs, jener aber im selben Verhältnis weniger oft erneuert werden muß: es kann sich aber noch fragen, ob der Oelfarbanstrich nicht deswegen zu verwerfen sein wird, weil durch denselben die Poren des Wandverputzes geschlossen und also die Ventilation durch die Wand hindurch wenn nicht ganz verhindert, so doch jedenfalls bedeutend vermindert wird.

Ein Anstrich der Wände kann unterlassen werden, wenn man eine Verkleidung mit Tapeten vornimmt. Es dürfen dieselben, gleichwie der Anstrich, nicht farbig gemustert sein, sondern sie müßen dieselben gleichmäßigen Farbentöne haben wie sie für die Anstriche angegeben wurden. Die ersten Herstellungskosten einer guten Tapezierung sind größer als die für einen Leimfarbanstrich, dagegen bedarf eine Tapezierung in Schullocalen nur alle 5—6 Jahre einer totalen Erneuerung, und es sind kleine Beschädigungen der Wandfläche leichter und rascher zu bedecken als dies bei einem Anstrich möglich ist; dagegen darf wohl angenommen werden, daß namentlich muthwillige Beschädigungen bei einer Wandverkleidung mit Tapeten häufiger vorkommen werden, als bei jeder andern Art Wandverkleidung.

Am meisten Vortheile wird wohl eine Vertäferung der Wände mit Brettern bieten.

Die Mehrkosten sind gegenüber den seither angegebenen Constructionen verhältnißmäßig nicht groß, die Ventilation durch die Wände hindurch wird durch die Täferung nicht mehr beeinträchtigt als durch einen Wandverputz, Karten ꝛc. lassen sich überall bequem aufhängen, und Beschädigungen der hölzernen Wandverkleidung kommen weit nicht in dem Maße vor als bei Anwendung eines Wandputzes, endlich ist Holz ein schlechterer Wärmeleiter als Wandputz und sichert also das Schulzimmer besser vor dem Eindringen von äußerer Kälte und Hitze. Man findet denn auch mit Rücksicht auf letztern Umstand häufig wenigstens die Fensterwand der Schulzimmer auf einige Fuß Höhe vom Boden herauf vertäfert, obwohl es sicherlich besser wäre, dies bei allen Wänden des Schulzimmers, wenn auch nur auf 1—1½ m Höhe vom Boden herauf zu thun. Die Vertäferung ist mit Oelfarbe anzustreichen oder zu beizen und zu firnissen und es ist die Farbe in den für den Anstrich der Wände angegebenen Tönen zu wählen.

In einzelnen amerikanischen Schulhäusern findet man, zum Zwecke der Vornahme von Schreibübungen seitens der Kinder, die Wände bis auf 1½—1¾ m. Höhe vom Boden herauf mit schwarzen Schiefertafeln verkleidet.

Die Decke eines Schulzimmers soll aus akustischen Gründen vollkommen eben sein; Unterzüge unter der Decke, eingelegt in der Richtung, in der die Schüler nach dem Lehrer hinsehen, sind zur Noth noch eher zuläßig, als in anderer Richtung unter der Decke verlaufende Unterzüge; gewölbte Decken sind, die Schulzimmer müßten dann ganz außergewöhnlich hoch sein, nicht zu brauchen. Der Farbenton der Decke soll hell sein, man kann ohne Anstand die Decke rein weiß streichen lassen.

Was die Zahl der nothwendigen Thüren anbelangt, so kommt man in den meisten Fällen mit einer Thüre aus, nur für große einclassige Schulen können 2 Thüren erwünscht sein, (namentlich dann, wenn Knaben und Mädchen im selben Schullocal gleichzeitig unterrichtet werden) und ebenso in größeren Hörsälen. Die Thüren sollen weder in der Kathederwand sitzen (weil sie dort zu viel von dem für andere Zwecke höchst nöthigen Raum wegnehmen), noch sollen sie in der der Kathederwand gegenüberliegenden sogenannten Rückwand sich befinden (weil sie dann eine unökonomische Erweiterung entweder des Mittelganges zwischen den Subsellien oder des Raums hinter den Subsellien nöthig machen). Der passende Platz für die Thüren ist die der Fensterwand gegenüberliegende sog. Ofenwand des Schulzimmers; wenn nur eine Thüre nothwendig ist, so legt man sie an das eine Ende der Ofenwand, in die Nähe der Kathederwand, so daß sie auf den zwischen den vordersten Subsellien und der Kathederwand liegenden freien Raum führt, — eine zweite Thüre würde am andern Ende der Ofenwand anzubringen sein. In allen Fällen sind die Thüren so in die Wände einzusetzen, daß sie nicht nach dem Schulzimmer herein aufgehen, sondern nach außen zu. — Die lichte Breite der Schulzimmerthüren soll nicht unter 1 m, die lichte Höhe nicht unter 2 m betragen. Die Thüren sollen dicht schließen, sie dürfen also nicht sog. glatte Thüren sein, sondern man muß sie als gestemmte Thüren und aus gesundem trockenem Holz herstellen lassen. Holzwerk und Beschläg der Thüre ist mit Oelfarbe anzustreichen, und es muß hiefür ein heller, zum Anstrich der Schulzimmerwände passender Farbenton gewählt werden (dunkler Farbenton giebt ein düstereres Ansehen, rein weißer Anstrich erfordert eine viel öftere Reinigung als solche in der Regel zu beschaffen sein würde).

Ein Schulzimmer muß hell sein, es darf also bei den Fenstern weder an Zahl noch an Größe gespart werden; und es ist bei Anlage der Fenster auf einen zweckmäßigen Lichteinfall Bedacht zu nehmen. In letzterer Beziehung ist zu bemerken, daß an der Kathederwand angebrachte Fenster absolut verwerflich sind, weil das von dorther den Schülern direct in die Augen fallende Licht für diese verderblich ist; das Anbringen von Fenstern an 2 entgegengesetzten Wänden ist ebensowenig zu empfehlen, weil bei dieser Einrichtung auf den Wandtafeln, Karten ꝛc. höchst störende Glanzlichter entstehen; das Licht soll den Schülern vorzugsweise von der linken Seite her zufallen, außerdem sind Fenster in der den Schülern im Rücken liegenden Zimmerwand ebenfalls zuläßig. Ueber

das Verhältnis des Gesammtmaßes der von den Fenstern eingenommenen Fläche zur Größe des Schulzimmers lassen sich nur schwer bestimmte Angaben machen, da die mehr oder weniger freie Lage des Schulhauses einen wesentlichen Einfluß hierauf hat. Ein Maximum für die gesammte Fensterfläche braucht überhaupt nicht angegeben zu werden, da ein Schulzimmer nicht wohl allzuhell sein kann, man findet auch überall viel mehr zu dunkle als genügend helle Schulzimmer und es kann sich also nur um Bestimmung eines Minimums handeln. Aber auch dieses Letztere ist aus dem oben angegebenen Grund schwankend, und es mag dies wohl die Ursache sein, warum man bei den verschiedenen Autoren so wenige präcise Angaben darüber findet; die einen nehmen die Gesammtfensterfläche mindestens gleich der Quadratwurzel aus dem Kubikinhalt des Zimmers, die Andern mindestens gleich dem zwanzigsten Theil dieses Kubikinhalts, während wieder andere für jeden Schüler 0,15—0,2 mq Fensterfläche verlangen; erfahrungsgemäß wird das Schulzimmer bei freier Lage und zweckmäßiger Vertheilung der Fenster überall hell genug, wenn man die Gesammtfensterfläche gleich $^{1}/_{6}$—$^{1}/_{4}$ der Fußbodenfläche nimmt. Daß durch die Anlage von zu wenig Fenstern gegen die Gesundheit der Kinder gesündigt wird, zeigen z. B. die Untersuchungen von Dr. H. Cohn in Breslau über die Ursachen der Kurzsichtigkeit unter den Schulkindern: derselbe fand in hellen Dorfschulen 1—2 % Kurzsichtige, in dunkleren desgleichen $3^{1}/_{2}$ %, in städtischen Elementarschulen auf freien Plätzen 2 % und in solchen in engen Gäßchen 8—15 %.

Das Licht muß im Schulzimmer gleichmäßig vertheilt werden, es ist also die Anlage von sogenannten gekuppelten Fenstern mit breiten dazwischenliegenden Pfeilern nicht zuläßig; die Fenster sollen an der Fensterwand gleichmäßig vertheilt und nur durch schmale Pfeiler von einander getrennt sein; bei Vorhandensein von Umfassungsmauern sind die Pfeiler vom Fenster an einwärts abzuschrägen. Die Breite der Fenster wechselt zwischen 1 m und $1^{1}/_{2}$ m; die Fensterbrüstung wird $^{3}/_{4}$ m—$1^{1}/_{4}$ m hoch genommen und man läßt die Fenster so hoch unter die Decke hinaufgehen, als es die Construction der Fensterüberdeckung irgend zuläßt. — Niedere Fensterbrüstungen, d. h. tief auf den Boden herabgehende Fenster, geben den Vortheil einer vollständigern Erleuchtung des Zimmerraums auch unter den Subsellien, sie erleichtern also die Handhabung der Disciplin und die Reinhaltung des Fußbodens; dem von manchen Seiten erhobenen Vorwurf, daß solche Einrichtung das Hinaussehen und die dadurch verursachte Unaufmerksamkeit der Schüler fördere, sowie daß so tief einfallendes Licht die Augen der Kinder blende und ihnen also schädlich sei, läßt sich leicht dadurch begegnen, daß man für die untere Partie der Fenster, bis auf etwa $1^{1}/_{2}$ m vom Boden an gerechnet, mattes Glas verwendet. — Auch dann, wenn die Fenster die gewöhnliche Brüstungshöhe von $^{3}/_{4}$—1 m haben, kann sich das Verglasen der untern Fensterpartie mit mattem Glas empfehlen, sobald nämlich die Umgebung des Schulhauses keine ruhige ist und man also mehr als sonst Ursache hat, die Schüler am Hinaussehen zu hindern.

Das verwendete Glas muß farblos, es muß eben sein, und es darf weder Streifen noch Blasen zeigen, andernfalls erhält man stets unruhiges und deshalb den Augen schädliches Licht. Das zur Verwendung kommende matte Glas muß aus demselben Grund eintönig sein, es darf nicht etwa auf hellem Grunde ein mattes Dessin zeigen.

Man stellt die Fenster in der Regel in der Weise her, daß sie 2 untere und 1 oder 2 obere Flügel haben. Es muß durch eiserne Sturmstängchen oder dgl. dafür gesorgt werden, daß die Flügel, solange sie der Lüftung wegen geöffnet sind, in ihrer Stellung erhalten werden. — Wenn eine wenigstens theilweise Lüftung der Schulzimmer durch Oeffnen der obern Fensterflügel hergestellt werden will, so kann man die Einrichtung so treffen, daß diese Flügel in verschiedenen Stellungen festgemacht werden können. — Manchmal findet man auch statt dessen in die obern Flügel bewegliche Glasjalousieen eingesetzt; doch wird sich diese Einrichtung fast nur da empfehlen, wo man einer sorg-

fältigen Behandlung derselben versichert sein kann. In der kalten Jahreszeit werden sich nämlich die durchströmenden feuchten Dünste auf den Glasstreifen niederschlagen und dort gefrieren, welcher Umstand auf die Beweglichkeit solcher Glasjalousieen nur von nachtheiligem Einfluß sein kann.

Innere oder äußere Winterfenster werden für bewohnte Räume aus zwei Gründen in Anwendung gebracht, einmal um das Eindringen kalter Luft durch die Fälze der Fenster möglichst zu verhüten, und dann um das sogenannte Schwitzen der Fenster, d. h. das Condensiren des in der Zimmerluft enthaltenen Wasserdampfs und das Herabfließen der condensirten Dämpfe an den Fensterscheiben zu verhindern. — Es sind ökonomische Gründe, welche es wünschenswerth machen, daß zur Winterzeit das Eindringen frischer, aber kalter Luft durch die Fensterfälze verhütet werde, und man kann sie wohl in den Vordergrund stellen bei Wohnräumen, weil bei ihnen der auf jeden einzelnen Bewohner kommende Luftraum verhältnismäßig groß ist und deshalb die Zimmerluft mit Hülfe der durch die Außenwände, Thüren rc. eindringenden frischen Luft nahezu auf dem wünschenswerthen Grad von Reinheit erhalten werden kann. Für Schulzimmer liegen aber, wenigstens in den meisten Fällen, die Verhältnisse total anders, denn der jedem einzelnen Schüler zukommende Luftraum ist bedeutend kleiner als in Wohnräumen, so daß, wenn nicht eine künstliche Ventilation des Schulzimmers eingerichtet ist, die Zimmerluft rasch bedeutend verdorben wird; es darf also bei nicht künstlich ventilirten Schulzimmern das Zuströmen frischer Luft durch die Fensterfälze nicht gehindert werden, d. h. die Anwendung von Winterfenstern ist in diesem Fall nicht passend. — Freilich erhält man dann, sobald nur einfache Fenster angewendet werden, zur Winterzeit schwitzende Fenster, und wenn das an den Fenstern herablaufende Schwitzwasser nicht in Rinnen und Gefäßen aufgefangen, oder sorgfältig aufgetrocknet wird, so ruinirt es das Holzwerk an Simsen, Brustlambris und Fußboden. Diese Uebelstände, resp. Vorsichtsmaßregeln, sind jedoch bloß dann nöthig, wenn man die Fenster in der gewöhnlichen Weise nur einfach verglast; das Schwitzen, und was damit zusammenhängt, fällt alsbald weg, sobald man die Fenster doppelt verglast (man giebt den beiden hinter einander sitzenden Scheiben eine Entfernung von 1½—2 Centimeter).

Wenn eine ausgiebige künstliche Ventilation eingerichtet ist, so kann man aus Rücksicht auf Brennmaterialersparnis wohl Winterfenster anbringen; sie müßen ebenso geöffnet werden können, wie die immer stehen bleibenden Fenster, und man muß sie so nahe, als es die Beschlägtheile erlauben, an diese letzteren anrücken, weil der Zimmerraum um so mehr verdunkelt wird, je weiter man feststehende Fenster und Winterfenster auseinanderrückt.

Wenn durch die Fenster entweder directes Sonnenlicht oder von gegenüberstehenden Gebäuden reflectirtes Licht eindringen kann, muß man dieselben mit Vorrichtungen versehen, welche nach Bedarf solches Licht zwar nicht vollständig abhalten, aber doch dämpfen, und man verwendet hiezu entweder äußere oder innere Läden, oder äußere oder innere Rouleaux oder Vorhänge. — Volle Läden sind für den in Rede stehenden Zweck nicht anwendbar, weil sie das Licht vollständig absperren, also das Schulzimmer zu dunkel machen; Jalousieläden mit beweglichen Brettchen haben den nicht geringen Vortheil, daß man mit denselben den Lichtzutritt nach Bedarf reguliren kann, aber sie haben, wie die Jalousieläden mit festen Brettchen, den noch größern Nachtheil, daß sie dem Auge eine demselben widerwärtige, sehr ungleichmäßig beleuchtete Fläche bieten; die Nachtheile für die Beleuchtung des Schulzimmers sind sowohl bei vollen als bei Jalousieläden die gleichen, ob sie innerhalb oder außerhalb des Fensters angebracht werden. — Aeußere Rouleaux, sogenannte Marquisen, sind nicht wohl anwendbar, einestheils weil sie durch die schädlichen Einflüsse der Witterung rasch zu Grunde gerichtet werden, anderntheils aber und hauptsächlich deshalb, weil der verwendete Stoff von jedem Winde bewegt wird und man daher eine unruhige, für das Auge schädliche Beleuchtung erhält. Innere Rouleaux oder Vorhänge entsprechen dem Zweck am besten, sie müßen aber eine voll-

ständig ebene, weil nur dann gleichmäßig beleuchtete, Fläche haben (in dieser Hinsicht sind glatte, gespannte Rouleaux besser als Vorhänge), und sie müßen so breit sein, daß sie das Fenster vollständig decken, so daß an den Seiten kein directer Lichtstrahl eindringen kann. — Was die Farbe des Zeuges für Rouleaux und Vorhänge anbelangt, so ist darauf aufmerksam zu machen, daß rein weißer Stoff die Intensität directer Sonnenstrahlen zu wenig dämpft, daß also weiße Rouleaux oder Vorhänge wohl nur da zu brauchen sind, wo es sich um Dämpfung reflectirten Lichts handelt, während zur Dämpfung directen Sonnenlichts mattgraue oder mattblaugraue oder mattgrüne Farbe zu wählen ist. Jedenfalls muß man darauf sehen, daß der Stoff nur einfarbig ist und nicht dunkel: mehrfarbige Stoffe geben für das Schulzimmer ein ungleichmäßiges unruhiges Licht, dunkelgefärbte Stoffe lassen zu wenig Licht durch.

Für Zimmer, in welchen modellirt, gezeichnet oder gemalt wird, ist nur das ruhige, sogenannte zerstreute Licht zu brauchen, directes oder reflectirtes Licht sind gleicherweise unbrauchbar. Es sind also, wie auch schon früher bemerkt, derartige Locale so zu situiren, daß wenigstens zu derjenigen Tageszeit, während welcher in ihnen gearbeitet wird, kein directes oder reflectirtes Licht durch die Fenster eindringt, und man kann deshalb unter Umständen genöthigt sein, zur Erreichung dieses Zwecks statt seitlicher Beleuchtung Oberlicht in Anwendung zu bringen. Da das Licht in den in Rede stehenden Localen nicht farbig sein darf, so dürfen auch für Rouleaux oder Vorhänge keine farbigen Stoffe in Verwendung kommen, sondern nur glatte weiße Stoffe.

Die Heizung eines Schulzimmers soll rasch bewerkstelligt werden können, sie soll eine vollkommen gleichmäßige Erwärmung des Raumes geben, die zugleich anhaltend ist und nach Bedarf gesteigert oder ermäßigt werden kann, es soll durch die Heizung die Zimmerluft weder verdorben noch verunreinigt werden, im Gegentheil soll die Heizung es zulassen, daß die durch das Athmen verdorbene Luft, ohne daß die Temperatur des Zimmers sich ändere, durch frische Luft ersetzt werde; endlich soll der Heizapparat den Zimmerraum nicht beschränken, er soll einfach solid, nicht feuersgefährlich und billig sein und geringe Heizungskosten verursachen.

Betrachtet man nun die verschiedenen bis jetzt eingeführten Heizungsanlagen, so findet man, daß bis jetzt eigentlich noch keine derselben allen eben genannten Forderungen entspricht. Aber man kann nicht verkennen, daß das rege Streben wissenschaftlich gebildeter Männer, die sich mit dem Capitel Heizung und Ventilation befassen, uns ein schönes Stück auf dem Wege zu Vervollkommnung der Heizapparate vorwärts gebracht hat und uns dem Ziel, vollkommene Heizapparate zu erhalten, immer näher führen wird.

Für Schulhäuser mit nur einem oder ein paar Schulsälen wird man vorerst wohl noch immer gewöhnliche Ofenheizung zur Anwendung bringen müßen. Dieselbe hat den Vortheil, daß man jedes einzelne Zimmer, unabhängig von einem andern, jederzeit in jedem beliebigen Grade heizen kann und daß etwaige Schadhaftigkeit eines Ofens andere Räume nicht berührt. Dagegen werden die Zimmer langsam und ungleichmäßig erwärmt (ungleichmäßig sowohl mit Rücksicht auf den Raum, als mit Rücksicht auf die Zeitdauer der Erwärmung); die Zimmer werden durch das Brennmaterial, bei der Beseitigung der Asche, bei dem Putzen der Oefen und Rohre verunreinigt; es gehen durch die Oefen in der Regel in jedem Schulzimmer einige Sitzplätze verloren, sie brauchen verhältnismäßig mehr Brennmaterial als andere Heizanlagen, und sie lassen, wenigstens bei der gewöhnlichen Construction, keine Zuführung frischer, erwärmter Luft zu.

Eiserne Oefen gewöhnlicher Construction haben den Vortheil, daß sie das Zimmer verhältnismäßig rasch anheizen, dagegen geben sie aber nur so lange warm, als ein Feuer in denselben brennt, und es leiden bei ihnen die Schüler am meisten unter der unangenehmen, ungesunden, stechenden, strahlenden Wärme. Die Luft, welche die heißen, oft glühenden Ofenwände zunächst berührt, erhitzt sich rasch und hat dann nicht mehr den zu ihrer Sättigung erforderlichen Grad von Feuchtigkeit, sie entzieht deshalb die nothwendige Feuchtigkeitsmenge ihrer Umgebung, und es kommt daher das unangenehme

Gefühl von Trockenheit der warmen Zimmerluft; man kann diesem Uebelstand nur zum Theil abhelfen dadurch, daß man ein flaches, mit reinem Wasser gefülltes Gefäß auf den Ofen stellt. Eiserne Oefen haben aber noch den weiteren Nachtheil, daß, sobald die Ofenwände stark erhitzt werden, die dieselben berührenden oder auf Vorsprüngen des Ofens gelagerten Staubtheilchen (von theilweise vegetabilischem und animalischem Ursprung) verbrennen, wodurch unangenehmer Geruch entsteht und ungesunde Dünste entwickelt werden; endlich lassen nicht nur die häufig genug vorhandenen Undichtheiten des Ofens die im Feuerraum sich bildenden Kohlenoxyd- und Kohlensäuregase durch, sondern es sind die glühenden Ofenwände selbst nicht undurchdringlich für diese der Gesundheit höchst nachtheiligen Gase. Durch Aufstellung von Ofenschirmen oder Ofenmänteln hebt man von all den seither genannten Mängeln nur einen, man schützt die zunächst sitzenden Schüler vor der stechenden, strahlenden Wärme, vorausgesetzt, daß man sie richtig construirt. Stellt man nämlich diese Umhüllungen aus Blech her, so darf man sie nicht allzu nahe an den Ofen anrücken, sonst werden sie so heiß, daß sie selber wieder zu stark Wärme ausstrahlen (außer man wollte sie aus doppelten, in einiger Entfernung von einander stehenden Wandungen herstellen); besser sind in dieser Hinsicht aus Drahtgeflecht hergestellte und mit Gyps beworfene, unten mit Oeffnungen versehene Ofenmäntel. — Zwischen Ofen und Mantel steigt die erwärmte Luft rasch in die Höhe, und man bekommt somit durch diese Einrichtung eine raschere gleichmäßigere Erwärmung des Zimmers, doch darf man nicht vergessen, daß man eben nur die bald genug verdorbene Luft des Schulzimmers in Bewegung setzt. — Verkleidet man die Wände eines eisernen Ofens im Feuerraum und in der Nähe desselben in genügender Dicke mit gebrannten Steinen oder feuerfestem Thon, so hindert man eine allzu starke Erhitzung der Ofenwände und vermindert also auch die daraus hervorgehenden, eben berührten Uebelstände; noch sicherer begegnet man denselben durch Verwendung thönerner Oefen. Das Material derselben steht allerdings hinsichtlich rascher Anheizung hinter dem Eisen zurück, aber es hat eine größere Wärmecapacität als Eisen und giebt deshalb auch nach dem Erlöschen des Feuers noch längere Zeit Wärme an die umgebende Zimmerluft ab, besonders wenn man Oefen verwendet, bei denen nach dem Erlöschen des Feuers, sobald nur noch glühende Kohle vorhanden ist, das Ofenthürchen hermetisch verschlossen werden kann. — Was die eisernen Oefen in Nachtheil bringt gegen die thönernen, ist die geringe Wärmecapacität des Eisens; das Feuer brennt in denselben rasch ab und es wird also der Ofen bald zu heiß und bald zu kalt, weil man es bei den Oefen gewöhnlicher Construction nicht in der Hand hat, die Zuströmung der Luft zum Rost oder den Abzug der noch heißen Verbrennungsgase dem Bedürfnis entsprechend zu reguliren. Die für letzteren Zweck in Anwendung befindlichen Ofenklappen sind ein gefährliches Möbel, das in Schullocalen absolut nicht geduldet werden sollte; sie sind auch in der Praxis rein nutzlos überall da, wo das Ofenkamin nur den Rauch von Feuerungen eines Stockwerks und nicht zugleich von mehreren übereinanderliegenden Stockwerken aufnimmt. Eine zweckmäßige Vorrichtung, welche das Zuströmen der Luft zum Rost passend zu reguliren zuläßt, hat bis jetzt gefehlt; das Problem scheint aber bei den neuerdings in Anwendung kommenden Füllregulirösen, wie z. B. bei den Steinkohlenöfen von Bäcker und Comp. in Essen, richtig gelöst zu sein: man kann in denselben das Brennmaterial ganz nach Belieben schnell oder langsam abbrennen lassen und kann damit auch aus dem eisernen Ofen eine sehr gleichmäßige lang anhaltende Wärmequelle machen.

Um die Oefen zugleich zur Ventilation der Zimmer mit benutzen zu können, sind verschiedene Umänderungen in der Construction derselben zur Ausführung gekommen. Es gehört hieher zunächst die Ersetzung der von außen heizbaren Oefen gewöhnlicher Construction durch von innen heizbare sogenannte Windöfen. Sie entnehmen die zur Verbrennung des Brennmaterials nothwendige Luft aus dem Zimmerraum, und es strömt eine diesem verbrauchten Luftquantum entsprechende Menge frischer Luft von außen her (durch die Wände, durch Thüren und Fenster) in das Zimmer ein, aber es ist



diese Luftmenge für in Schulzimmer entfernt nicht zureichend und es tritt außerdem diese Luft kalt und nicht mit der wünschenswerthen Zimmertemperatur in das Local ein. — Derselbe Vorwurf trifft auch diejenigen Oefen, welche mit einem Canal versehen sind, in welchen die Zimmerluft eintreten kann, infolge ihrer Erwärmung angesaugt und in einem Schornstein abgeführt wird. — Besser sind jedenfalls diejenigen Oefen, bei welchen der zwischen Ofen und Ofenmantel befindliche Raum mit der äußeren Luft in Verbindung steht; bei der Heizung des Ofens wird die Luft dort erwärmt und strömt so in die Zimmerluft über, aber sowohl Quantität als Temperatur dieser zuströmenden Luft wechselt mit der Temperatur des Ofens. — Endlich sind noch in neuerer Zeit Oefen construirt worden, welche von außen zugeführte frische Luft erwärmen und am obern Rand des Ofens ins Zimmer ausströmen lassen und welche gleichzeitig mit einem Canal versehen sind, der die Zimmerluft am Boden aufsaugt und abführt; begreiflich sind aber auch diese Oefen in beiden Richtungen nur so lange und in demselben Maße wirksam, als sie geheizt werden.

Bei der Beheizung einzelner großer Locale, oder bei der gleichzeitigen Beheizung mehrerer einzelner Locale treten die früher kurz berührten Nachtheile der Ofenheizung besonders stark hervor; schon der mit der Besorgung verschiedener Feuerstellen verbundene hohe Bedienungsaufwand, der verhältnismäßig höhere Aufwand für Brennmaterial und die mit einer größeren Zahl von Feuerstellen verknüpfte größere Feuersgefährlichkeit lassen es wünschenswerth erscheinen, daß Einrichtungen getroffen werden, welche diese Mängel nicht haben, indem sie die Heizung einer größeren Anzahl von Localen (oder einzelner großer Säle) gleichzeitig von einer Feuerstelle aus gestatten. Bei diesen Anlagen, die man im allgemeinen mit dem Namen Centralheizungen belegt, wird die Wärme nicht in dem zu heizenden Raume, sondern außerhalb desselben (in einer in der Regel im Souterrain liegenden Heizkammer) erzeugt. Man bringt zur Anwendung entweder Luftheizung oder Wasserheizung oder Dampfheizung oder Combinationen dieser drei Systeme.

Die Luftheizung erfordert die einfachste und deshalb auch billigste Anlage mit kaum nennenswerthen Unterhaltungskosten, die Wärme wird vollständig fertig in die Räume geliefert, jede strahlende Wärme in denselben ist vermieden, die Räume werden sehr rasch und gleichmäßig erwärmt, das Quantum der einströmenden warmen Luft läßt sich in jedem Local nach Bedarf reguliren, die Anlage gewährt durch das Wegfallen von Oefen oder Heizröhren und des durch strahlende Wärme belästigten Raums bedeutende Raumersparnis, endlich gewährt keine andere Heizungsanlage so einfach und leicht den Vortheil, daß die Räume gleichzeitig mit der Erwärmung auch mit frischer Luft versehen werden. Den gegen frühere Luftheizungen erhobenen Vorwurf, daß sie die warme Luft überhitzt (trocken) und verdorben in die Räume einführen, hat man durch neuere Verbesserungen zu beseitigen verstanden, dagegen kann es wohl noch vorkommen, daß, wenn die Erhitzung der Luft im Heizraum durch einen eisernen Ofen geschieht, dieser mit der Zeit undicht wird und raucht (bei Erwärmung der Luft in der Heizkammer durch warmes oder heißes Wasser oder durch Dampf tritt dieser Uebelstand nicht ein), endlich läßt sich die Luft nicht gut auf große horizontale Entfernungen fortleiten und man ist deshalb bei ausgedehnten Gebäuden genöthigt, mehrere Heizkammern anzulegen.

Führt man von der in der Heizkammer erzeugten warmen Luft nur einen zur Ventilation genügenden Theil in die Zimmer ein, den Rest aber in in den Umfangsmauern des Zimmers ausgesparte Kanäle, so wird das Material dieser Wände (am besten gebrannte Steine) mit erwärmt und giebt langsam seine Wärme wieder an die Zimmerluft ab: man erhält mit dieser sogenannten Wandheizung eine außerordentlich angenehme und lang anhaltende Heizung der Zimmer.

Sowohl Wasser- als Dampfheizung sind in Anlage und Unterhaltung complicirter und theurer als Luftheizung. Sie eignen sich überhaupt vorzugsweise für solche Locale, welche eine ununterbrochene Heizung verlangen; wird, wie dies z. B. bei Schulen während Sonn- und Feiertagen, Weihnachtsvacanz u. dgl. oft genug vorkommt, die Hei-

zung zeitweise unterbrochen, so muß man die größte Sorgfalt darauf verwenden, daß nicht einzelne Röhren einfrieren und dann entweder verstopft oder gesprengt werden. — Man braucht nicht bloß zur Aufstellung dieser Heizungen, sondern auch zu ihrer Bedienung und Instandhaltung den Mechaniker, während der Luftheizungsapparat von jedem Dienstboten und dem Hafner bedient und im Stand gehalten werden kann. Dagegen läßt sich die Wärme auf größere horizontale Entfernungen fortleiten, als bei der Luftheizung.

Warmwasserheizung, bei welcher das in einer Heizkammer auf 120—150° R. erwärmte Wasser in geschlossenen Röhren herumgeführt wird, bewerkstelligt die Erwärmung dieser Räume eben auch nur durch Wärmestrahlung (wie die Zimmeröfen); die Röhren können in Schulen, wegen der Gefahr der Beschädigung der Röhren sowohl als der Schüler, nicht an den Wänden hingeführt werden, sondern müßen in besondern oben gitterförmig bedeckten Canälen unter dem Fußboden herumgeführt werden; diese Canäle bilden aber wahre Brutöfen für das Ungeziefer. Verwendet man anstatt der in den Räumen frei oder bedeckt herumgeführten Röhren Spiralöfen oder Wasseröfen, so geht die Erwärmung der Räume noch ungleichmäßiger vor sich, als im ersten Fall, und es geht durch die Oefen und deren Strahlungssphäre Platz verloren. Eine Zuführung frischer Luft in die Zimmer ist bei der gewöhnlichen Wasserheizung nicht zu bewerkstelligen; aber man erhält durch dieselbe wegen der großen Wärmecapacität des Wassers eine angenehme und insbesondere lang andauernde Erwärmung.

Heißwasserheizung mit Hochdruck (Temperatur des Wassers etwa 300°), welche mit der Warmwasserheizung die eben genannten Vor- und Nachtheile gemein hat, nur in der Anlage etwas billiger wird, giebt wegen der stark erhitzten Röhren eine weniger angenehme Erwärmung und ist feuersgefährlicher und deshalb auch, sowie wegen der größern Gefahr einer Explosion der Röhren wenig mehr in Anwendung.

Aehnlich verhält es sich mit der Dampfheizung, bei der anstatt des warmen oder heißen Wassers Dampf in den Heizröhren circulirt. Die Einrichtung wird noch viel complicirter als bei den seither genannten Röhrenheizungen, und man findet deshalb diese Einrichtung fast nur da getroffen, wo man, wie in Fabriken, zur Heizung sonst nutzlos verloren gehenden Dampf verwenden kann.

Manche Nachtheile der seither genannten drei Heizsysteme werden gehoben, wenn man dieselben gleichzeitig für Luftheizung umändert. Es wird in diesem Fall, ganz ebenso wie bei der gewöhnlichen Luftheizung, eine mit der äußeren Luft in Verbindung stehende Heizkammer angelegt und in dieser statt eines eisernen Luftheizungsofens die Röhren für Wasser- oder Dampfheizung angebracht. Durch diese Einrichtung werden die Vortheile der combinirten Heizsysteme vereinigt, ihre Nachtheile dagegen gemindert.

Die Temperatur eines Schulzimmers soll eine überall und während der ganzen Dauer der Schulzeit gleichmäßige sein. Diese Bedingungen werden sich jedoch wegen der Abkühlung der Zimmerluft an Fenstern, Außenwänden u. s. w. wohl nie buchstäblich erfüllen lassen. Wie aus der vorhergegangenen Beschreibung der verschiedenen Heizungsanlagen zu ersehen, entspricht die eine derselben den Bedingungen weniger, die andere vollständiger; ohne einfache oder combinirte Luftheizung wird man z. B. wohl nie eine wenigstens nahezu überall gleichmäßige Wärme im Zimmer erhalten, und eine Ofenheizung wird selbst bei der sorgfältigsten Behandlung kaum tauglich sein zur Gewinnung einer über die ganze Dauer der Schulzeit sich gleichbleibenden Erwärmung des Schulzimmers. — Die für ein Schulzimmer passendste Temperatur liegt zwischen 13 und 16° R.; zum Behuf der Beobachtung und Regulirung der Temperatur ist jedes Schulzimmer, je nach seiner Größe, mit einem oder mehreren Thermometern zu versehen. Man hängt das Thermometer am besten in gleiches Niveau mit den Köpfen der Schüler, also in eine Höhe von 1,1^{m} — 1,4^{m} über den Fußboden, und man hat gleichzeitig Sorge dafür zu tragen, daß das Thermometer nicht an eine kalte Außenwand gehängt

wird, weil es dort immer eine um mehrere Grade niedrigere Temperatur zeigt, als mitten im Zimmer.

Die Kleiderrechen sollten nicht im Schullocal selbst angebracht werden, sondern in einem vor diesem liegenden Vorzimmer. Die besonders zur Winterszeit häufig genug durchnäßten Kleidungsstücke gehören nicht in das Schulzimmer, denn die auf denselben haftenden Substanzen vegetabilischen und animalischen Ursprungs verdunsten und zersetzen sich in der warmen Luft des Schulzimmers und machen die letztere gesundheitsschädlich. In einigen neueren amerikanischen Schulhäusern z. B. ist die Einrichtung getroffen, daß die nassen Kleider im Vorzimmer sofort wieder getrocknet werden können, und es ist eine solch vortreffliche Einrichtung gewiß nachahmenswerth. — Das Vorzimmer dient als Durchgang vom Hausthürvorplatz oder vom Corridor zum Schulzimmer und wird auch hie und da als bedeckter Spielplatz ausgebildet. Für jedes Geschlecht sind besondere Vorzimmer anzulegen.

Ob nun ein Vorzimmer vorhanden ist oder nicht, immer muß der Corridor so angelegt werden, daß er hell, geräumig (nicht unter 2,5ᵐ breit) und nicht zugig ist, aber doch nach Bedarf jederzeit rasch gelüftet werden kann. Um Zugwind im Corridor möglichst zu vermeiden, soll keine unmittelbare Communication desselben mit der Hausthüre oder durch das Treppenhaus hindurch mit dem Dachboden vorhanden sein; der Corridor muß durch mit Thüren versehene Glas- oder Bretterverschläge abgeschlossen werden können. Wenn kein Vorzimmer angelegt werden kann, sollen die Kleiderhaken im Corridor festgemacht werden.

Die Treppen, seien sie innere (von einem Stockwerk zum andern führende) oder äußere (vor der Hausthüre befindliche), müßen der Zahl der auf denselben verkehrenden Schüler entsprechend breit angelegt werden, eine lichte Breite von 1,4ᵐ wird selbst in kleineren Schulhäusern als Minimum zu betrachten sein. Nächst genügender Breite kommt es aber wesentlich auf richtige Steigungsverhältnisse an; man giebt am besten 0,15ᵐ — 0,17ᵐ Steigung und dazu 0,35ᵐ — 0,30ᵐ Auftritt; für alle Treppen eines Schulhauses sollen die gleichen Steigungen und Auftritte beibehalten werden.

Die inneren Treppen dürfen von Stock zu Stock nicht in einem Lauf angelegt werden; diese Einrichtung ist einestheils beim Besteigen der Treppe zu ermüdend, anderntheils zu gefährlich für die nicht immer mit der nöthigen Langsamkeit und Vorsicht die Treppe herabkommenden Schüler. Eine Schulhaustreppe darf auch nicht gewunden sein, weil die bei solchen Treppen vorhandene Differenz in dem Steigungsverhältnisse der verschiedenen aufeinanderfolgenden Tritte und jedes einzelnen gewundenen Trittes ein Ausgleiten selbst bei vorsichtigem Begehen leicht möglich macht. Eine Schulhaustreppe ist am besten in zwei Armen gebrochen, so, daß zwischen beiden Armen eine durchlaufende Ruhebank angebracht ist; nur etwa bei Stockwerkshöhen von über 4—5ᵐ würde man die Treppe dreiarmig mit zwei Ruhebänken zu construiren haben. Ein solides Treppengeländer mit Handgriff ist nicht bloß auf der innern (freien) Seite eines Treppenlaufs nothwendig, sondern auch auf der äußern (an die Wände des Treppenhauses anschließenden) Seite; wird eine Treppe nur von älteren Schülern begangen, so kann man die Geländerstäbe auf der äußern Treppenseite weglassen und nur einen Handgriff anbringen. Geländer, aus Brettern mit ausgeschnittenen Verzierungen hergestellt, geben leicht Veranlassung zu Beschädigungen an Händen und Kleidern und sind daher nicht anzuwenden. Die Höhe des Handgriffs über den Trittstufen sollte mit dem Alter der Schüler wechseln, und es ist also, wenn eine Treppe von Schülern in sehr verschiedenen Altersstufen benützt wird, die Anbringung von mehreren Handgriffen in verschiedenen Höhen wünschenswerth. Der oberste Handgriff an der freien Seite des Treppenlaufes sollte stets so gestaltet sein, daß er von den Schülern nicht als Rutschbahn benützt werden kann.

Daß auf die Unterhaltung der Treppen im Schulhause große Sorgfalt verwendet

werden soll, daß z. B. ausgetretene, splittrige Tritte u. dgl. nicht zu dulden sind, sowie daß das Treppenhaus hell sein muß, sei als selbstverständlich nur nebenbei erwähnt.

Die Treppe außerhalb der Hausthüre sollte immer nur aus wenigen Tritten bestehen. Sobald nicht mehr als drei Tritte vorhanden sind, kann man die Treppe wohl noch in der gewöhnlichen Weise von drei Seiten her zugänglich machen, so daß auf derselben vorzugsweise in einer auf die Ebene der Hausthüre senkrechten Richtung die Passage stattfindet. Muß die Treppe höher werden, so ist diese Einrichtung nicht mehr rathsam, die oft genug mit übergroßer Geschwindigkeit dem Schulhause enteilenden Kinder laufen Gefahr, die Treppe hinabzufallen; besser ist es in diesem Fall, wenn man die Treppe auf einer oder auf beiden Seiten der Hausthüre am Hause selbst hinabführt, und jeden Treppenlauf, sowie den vor der Hausthüre sich ergebenden Ruheplatz mit einem soliden Geländer versieht. — Es sind auch bei diesen äußeren Treppen keine ausgetretenen Tritte zu dulden und ebenso darauf zu sehen, daß das Begehen derselben nicht noch weiter gefährdet werde durch Anhäufungen von Schmutz, Schnee oder Eis; es sind deshalb am Fuß derselben Scharreisen mit Bürsten oder Besen zur Reinigung der Fußbekleidung anzubringen,*) und es sind solche Treppen, wenn sie nicht vollständig von der Wetterseite abgekehrt sind, mit einem passenden Schutzdach zu versehen.

Besondere Sorgfalt ist auf die Anlage der Abtritte zu verwenden. Sie werden entweder innerhalb oder außerhalb des Hauses angebracht. Letztere Anordnung wird getroffen, um den übeln Geruch derselben vom Hause fern zu halten; man muß sie in solchem Fall mit dem Hause durch einen bedeckten Gang verbinden, der wenigstens in der rauhen Jahreszeit auch an den Seiten geschlossen werden soll, und man muß Gang und Abtritt so legen, daß sie vom Hause aus übersehen werden können. Nothwendig ist übrigens das Hinauslegen des Abtritts außerhalb des Hauses gerade nicht, man kann denselben wohl ohne besondere Beschwerde im Hause haben, sobald man ihn nur passend anlegt. Man wird das Local jedenfalls so zu situiren haben, daß der herrschende Wind nicht etwa den vorhandenen übeln Geruch ins Haus hineintreibt; es wäre also z. B. für unsere geographische Lage der Abtritt eher gegen Nord und Ost als gegen West zu legen, und man wird auch eine Situirung gegen Süden um deswillen vermeiden, weil die von dort kommende stärkere Sommerwärme fördernd auf den Gährungsproceß des Abtrittinhalts einwirkt.

Der üble Geruch ist Sache des Gährungsprocesses, und dieser letztere wird um so rascher vor sich gehen, je mehr Luft, Wärme und Wasser auf die Excremente einwirken können. Man wird von den flüchtigen Producten des Gährungsprocesses nur dann verschont sein, wenn man dafür sorgt, daß derselbe im Hause oder in der Nähe desselben gar nicht vor sich geht, indem durch kräftiges Spülsystem die Abfallröhren und die unterirdisch von denselben ausgehenden Canäle stets rein geschwemmt werden. Es ist aber in solchem Fall, wobei man den Sitzen die sogenannte Watercloseteinrichtung giebt, nothwendig, daß das Spülwasser in reichlicher Menge vorhanden sei, weil andernfalls leicht Verstopfungen eintreten und die Waterclosets dann schlimmer und übelriechender sind, als gewöhnliche Abtritte. Früher wurde der ganze Inhalt der Abzugscanäle in einen Fluß geleitet und man konnte deshalb wohl dem Spülsystem den Vorwurf machen, daß dasselbe der Landwirthschaft die düngenden Auswurfsstoffe entziehe und daß an der Ausmündungsstelle der Spülcanäle Fluß und Umgebung auf lange Strecken verpestet werden; dermalen ist man bestrebt, über diese Unzuträglichkeiten wegzukommen entweder dadurch, daß man den Inhalt der Abzugscanäle zur Ueberrieselung von Feldern verwendet, oder dadurch, daß man diesen Inhalt durch Zusatz von chemischen Mitteln

*) Für die vollständige Reinigung der Fußbekleidung genügen jedoch diese an der Hausthüre angebrachten Vorrichtungen allein nicht, sondern es sind noch vor jeder Schulzimmerthür und am Fuß jeder Treppe Strohmatten oder Bürsten, oder in den Boden eingelassene Scharreisen anzubringen.

(Chlormagnesium, Kalk und Steinkohlentheer) nicht nur geruchlos macht, sondern auch durch Niederschlag der festen Stoffe vollständig klärt und zugleich in den Niederschlägen einen großen Theil der nutzbaren Stoffe sammelt. Immerhin ist aber noch zu bemerken, daß die Watercloseteinrichtung kostspielig und sehr leicht der Beschädigung unterworfen ist; daß sie deshalb eine sorgfältige Behandlung erfordert, wie sie z. B. in Schulhäusern schwerlich zu erreichen sein wird.

Können die Excremente nicht durch ein Spülsystem sofort entfernt werden, kann ihre Entfernung nur von Zeit zu Zeit geschehen, so sammelt man sie entweder in feststehenden, aus natürlichen oder künstlichen Steinen hergestellten Gruben, oder in transportabeln Tonnen. Man hat dann dafür zu sorgen, daß von den vorgenannten, die Fäulnis fördernden Agentien: Luft, Wärme und Wasser, eines oder mehrere auf den Inhalt von Grube oder Tonne nicht einwirken können. Der schädliche Einfluß des Wassers wird dadurch beseitigt, daß man eine Scheidung der festen Theile von den flüssigen vornimmt. Die Wärme hält man durch dichte Bedeckung der Gruben oder Tonnen fern und legt letztere, wie schon früher bemerkt, so, daß sie und ihre nächste Umgebung der directen Einwirkung der Sonnenstrahlen entzogen sind. Die Einwirkung der Luft sucht man durch dichten Abschluß insbesondere des Sammelgefäßes zu mindern.

Die Sammelgrube muß nicht nur möglichst luftdicht geschlossen, sondern auch wasserdicht hergestellt werden. Es sind deshalb Wände und Boden, seien sie nun aus natürlichen oder künstlichen Steinen hergestellt, nicht bloß einfach, sondern aus 2 bis 4 neben, resp. unter einander liegenden, je durch eine etwa 3 Centimeter dicke Cementlage von einander geschiedenen, in Cement gemauerten Steinschichten herzustellen. Die Grube ist ferner innerhalb und außerhalb des Hauses mit natürlichen oder künstlichen Steinen, in Cement vermauert und oben mit Asphalt oder Theermörtel überstrichen, zu bedecken; die Reinigungsöffnung soll mit dicht schließenden Dielen, besser mit Stein- oder Eisenplatten, geschlossen und durchweg mindestens 30 Centimeter hoch mit thoniger oder lehmiger Erde bedeckt sein. (Will man das Wegschaffen der Erde beim Leeren der Grube vermeiden, so soll ein doppelter dicht schließender Belag in 15—20 Centimeter Entfernung durch Stein- oder Eisenplatten hergestellt werden.) — Die auch bei sorgfältiger Abdeckung über dem Grubeninhalt stets vorhandenen Dünste sollen abgeführt werden, so daß sie nicht in dem Absallrohr aufsteigen und durch die Sitzöffnungen ausströmen können, es ist deshalb das Absallrohr an seiner untern Mündung mit einem passenden Selbstverschluß zu versehen, und außerdem ein vom Deckel der Grube ausgehender und über Dach ausmündender besonderer Abzugscanal herzustellen. Um zu verhindern, daß in diesem Canal auch abwärts gehende Luftströmungen vorkommen (welche eine der erwarteten Wirkung geradezu entgegengesetzte hervorbringen), muß man entweder durch mechanische Ventilatoren oder durch Erwärmung des Canals dafür sorgen, daß eine fortwährende Ausströmung der Gase in demselben gesichert ist.

Sollte die Anlage eines solchen Abzugscanals nicht angehen, so kann man auch chemisch wirkende Mittel zur Anwendung bringen. Die chemische Einwirkung bezweckt entweder die Absorption oder die Zerstörung der Zersetzungsgase, oder die Ueberführung der Excremente in einen Zustand, in welchem sie keine offensiven Gase aussenden können. Für letztern Zweck und zur gleichzeitigen Neutralisation des Ammoniaks wird z. B. Holzessigsäure verwendet und theilweise auch Kohle; die Absorption wird bewirkt durch vegetabilische oder animalische Kohle, Braunkohle, Holzasche, Torfasche, Steinkohlenasche, Gyps u. dgl., Stoffe, die gleichzeitig das Wasser absorbiren; die Zerstörung bewerkstelligt man durch Chlor oder Eisenchloryd und Chlorür, Zinkchloryd, Manganchlorür, Chlorkalk ꝛc.; doch ist diese Methode in ihrem Erfolg um deswillen etwas zweifelhaft, weil die Excrementendünste aus sehr verschiedenen Gasen zusammengesetzt sind. Die meiste Garantie bieten die absorbirenden Körper, die zur Beschleunigung des Geruchloswerdens gleichzeitig mit einem billigen Metallsalze angewendet werden: Kohle mit Eisenvitriol.

Die Gruben, auch wenn sie noch so sorgfältig hergestellt sind, lassen sich schwer vollständig leeren und reinigen; sie werden gleich so groß gemacht, daß es sich lohnt, d. h. daß sie für lange Sammlung der Abfälle ausreichen, wodurch ein sehr langes Verweilen der letztern herbeigeführt wird; auch zeigt sich ein Defectwerden der Wände meistens zu spät, in der Regel erst wenn ein Theil des Hauses oder seiner Umgebung durch den gesundheitsgefährlichen Inhalt der Grube inficirt ist. Besser sind gewiß die transportabeln Tonnen (fosses mobiles), die entweder über dem Boden oder in einem abgepflasterten abschüssigen Erdwinkel stehen und von dort heraufgezogen werden können. Die Dichtheit ihrer Wände läßt sich leicht überwachen; ihre Oeffnung kann kleiner als bei den Gruben sein und deshalb auch besser geschlossen werden; sie werden nicht im Hause ausgeräumt, sondern weggefahren und außerhalb der Wohnungen ihres Inhalts entleert; sie können nicht leicht von dem Volumen der gewöhnlichen Gruben gemacht werden und gestatten deshalb keine so lange Ansammlung der Abfälle, und endlich lassen sie sich viel leichter vollständig reinigen als die Gruben. — Eine Desinfection des Tonneninhalts durch chemische Mittel geschieht in gleicher Weise, wie oben bei den Gruben angegeben wurde: durch Einwerfen von Kohle und Eisenvitriol oder Holzessig und Eisenvitriol.

Eine Verlangsamung der Gährung kann man, wie oben erwähnt, bewirken durch Trennung der festen Excremente von den flüssigen, und es läßt sich diese Einrichtung sowohl bei Gruben als bei Tonnen herstellen.

Welche Einrichtung man nun auch passend finden möge, immer muß dafür gesorgt werden, daß Absallrohr, und Trichter frostfrei angelegt werden, und es müßen die Röhren aus einem für den Urin ꝛc. undurchdringlichen Material hergestellt und innen glatt sein; emailirte Gußeisenröhren entsprechen dem Zweck am besten, in zweiter Reihe sind solche von Steingut und in dritter solche von glasirtem hartgebranntem Thon zu empfehlen, hölzerne Schläuche dagegen zu verwerfen.

Die Angaben über die Zahl der für ein Schulhaus nothwendigen Abtrittsitze bewegen sich innerhalb ziemlich weiter Grenzen; während die einen einen Sitz und einen Pissoirstand verlangen für je 20 Knaben, wollen andere damit noch ausreichen für 80 Knaben, und ebenso soll für 20 bis zu 40 Mädchen je ein Sitz nothwendig oder ausreichend sein. Die Mittelwerthe zwischen diesen äußersten Grenzen werden wohl einen brauchbaren Anhaltspunct geben.

Die Höhe der Sitze über dem Boden wechselt je nach den Altersstufen zwischen 30 und 50 Centimeter; die Breite der Abtritte von 80—100 Centimeter, ihre Tiefe von 1,3—1,5 Mm. — Die Pissoirs, die in einem besonderen Local anzubringen sind, erhalten eine Breite von mindestens 1,5 m., ihre Größe bestimmt sich einestheils aus der Zahl der einzelnen Stände, anderntheils aus der für jeden Stand nothwendigen Länge von etwa 80 Centimeter. Der höchste Punct der Pißrinne wird etwa 65, der niederste etwa 50 Centimeter über den Boden zu erhöhen sein. Die Abtheilungen zwischen den einzelnen Ständen, aus Holz, Steinplatten u. dgl. hergestellt, werden etwa 1½ m. hoch und ⅔ m. breit gemacht.

Die einzelnen Locale sind durch bis zur Decke hinaufgehende dichte Wände (nicht bloße Bretterwände) von einander zu scheiden, oder, falls die Wände nicht bis zur Decke gehen können, sind die einzelnen Sitzräume oben durch Drahtgeflecht oder dgl. zu überdecken, so daß ein Hinübersehen oder Hinüberwerfen von einem Sitzraum in den andern verhindert wird. Die gestemmte Thüre ist von außen mit Schlüssel, innen mit Haken oder Riegel-verschließbar zu machen, und es sind diese Schlußvorrichtungen dem Alter der Schüler entsprechend hoch zu setzen. — Jedes Local muß hell sein, wenn es reinlich gehalten werden soll, und es darf deshalb an der Größe der Fenster nicht gespart werden. Fensterscheiben von sog. Rohglas lassen genügend viel Licht durch, sind wegen ihrer größern Dicke weniger zerbrechlich als solche von gewöhnlichem Glas, werden nicht mit der Zeit blind wie diese und verhindern das Herein- und Hinaussehen.

Das Local ist in der Farbe hell zu halten, und es ist gleichzeitig darauf zu sehen, daß ein Beschreiben und Bemalen der Wände verhindert werde, zu welchem Zweck die Schreinerarbeit rauh gesandelt und die Wände bis auf etwa 2 m. Höhe mit rauhem Bewurf versehen oder mit hellbraunen glasirten Thonkacheln oder dgl. bekleidet werden. Der Fußboden ist, und zwar nicht bloß in den Pissoirs, sondern auch in den andern Localen, nicht mit Holz zu belegen, sondern mit natürlichen oder künstlichen Steinen oder mit Asphalt u. dgl. Der Fußboden des Pissoirs erhält gegen die Rinne zu ein Gefäll; die Wand entlang der Rinne wird auf etwa 1,5 m. vom Boden aus mit Cementverputz oder mit natürlichen Steinen oder dgl. verkleidet; an dieser Wand herab oder durch die Pißrinne ist womöglich fließendes Wasser zu leiten.

Dieses letztere wird entweder aus einer Quelle oder aus einem laufenden Brunnen, oder aus einer eigenen Hauswasserleitung beigeschafft. Eine solche benützt man nicht allein noch für die verschiedenen Waschtische und Handwaschgefässe und für den Brunnen auf dem Spielplatz, sondern sie ist auch von unberechenbarem Nutzen für den Fall eines Brandes. In Rücksicht auf die Möglichkeit eines Brandes sind einige Feuereimer und Hand- oder Tragspritzen in gutem Zustand vorräthig zu halten, und — wenn keine Wasserleitung vorhanden ist, — an passenden Orten gefüllte, für gewöhnlich bedeckte Wasserkufen aufzustellen. Feuersichere Herstellung der Treppenhäuser und der Gänge ist in allen Fällen empfehlenswerth.

Ein gut construirter Blitzableiter soll auf keinem Schulhause fehlen; er ist von Zeit zu Zeit und nach einem etwaigen Blitzschlag auf seine Leitungsfähigkeit zu untersuchen und erforderlichenfalls sofort zu verbessern.

Der den Schülern während der Interstitien anzuweisende Spielplatz soll theilweise offen, theilweise bedeckt sein. Der offene Spielplatz ist an das Schulhaus anschließend oder doch so nahe bei demselben anzulegen, daß er vom Schulhaus aus übersehen werden kann. Eine länglichte Grundform ist geeigneter als eine quadratische. Man soll denselben so groß anlegen, daß jedem Schüler ein Raum von 2—4 mq. zukommt. Der offene Spielplatz muß so angelegt sein, daß er auch nachdem er durch Regen oder Schnee naß geworden, doch rasch wieder abtrocknet; der Boden desselben wird also des Wasserablaufs wegen mit Gefäll angelegt werden müßen, und es wird von der größern oder geringern Durchläßigkeit des Untergrundes abhängen, ob der Boden nur planirt zu werden braucht oder ob er mit Kies beworfen oder chaussirt werden muß. Eingefaßt wird der Spielplatz mit einem Zaun oder einer Mauer oder wohl am besten mit einer Hecke, und man pflanzt gerne rings um den Spielplatz schattengebende Bäume. Zur Ausstattung des offenen Spielplatzes gehören einige, denselben begrenzende, feststehende Bänke von Holz oder Stein, ferner einige Turngeräthe (Barren, Reck und Klettergerüst) und jedenfalls ein laufender Brunnen oder ein Pumpbrunnen mit reinem Wasser (es ist anzurathen, daß man das Wasser von Pumpbrunnen von Zeit zu Zeit chemisch auf seine Reinheit untersuchen lasse).

Der bedeckte Spielplatz erhält eine Grundfläche von 1—1,5 mq per Schüler, ist meistens mit Holzboden versehen, und an den Wänden verputzt, oder besser auf 1½ m vom Boden herauf vertäfert, erhält einige feste und einige bewegliche Bänke und einen Waschtisch. Er darf vom Schulhaus nicht durch einen Hof getrennt sein, sondern ist unmittelbar an dasselbe anzubauen, so daß er gleichzeitig als Vorzimmer (s. oben) für das Schullocal dient, er kann aber auch z. B. bei abschüssigem Terrain in das gegen vorn offen zu haltende Souterrain des Schulhauses verlegt werden.

Offener und bedeckter Spielplatz muß für beide Geschlechter getrennt sein. Der zugleich für die Leibesübungen der Mädchen bestimmte bedeckte Spielplatz wird hie und da, z. B. in amerikanischen Schulhäusern, in einem besondern Obergeschoß, oder im geräumigen Dachraum eingerichtet.

Auf dem Lande kann es sich an vielen Orten empfehlen, daß in der Nähe des Schulhauses noch ein besonderer Schulgarten als Arbeitsgarten für die Kinder in Be-

nützung genommen werde, um denselben Garten-, Feld- und Baumzucht demonstriren zu können. Die Größe desselben sollte nicht unter 400—500 mq betragen.

Auch für den Lehrer ist ein besonderer in der Nähe des Schulhauses gelegener Garten zum Betrieb des Gemüse- und Obstbaus erwünscht.

Wird dem Lehrer Wohnung im Schulhause angewiesen, so muß Wohnung und Schullocal genügend von einander getrennt sein, so daß Störungen für den einen und andern Theil vermieden werden.

Befindet sich eine Wohnung und ein Schullocal im Gebäude, so legt man entweder das Schulzimmer parterre und die Wohnung in den obern Stock, oder umgekehrt. Für die Verlegung der Wohnung in das Parterre spricht ein constructiver Grund, indem durch die verschiedenen Zwischenwände der Wohnung das Gebälk zwischen Parterre und oberem Stock sicherer unterstützt werden kann als in dem Fall, wenn sich das ungleich größere Schullocal unten befindet; auch kann das Wohnen im Parterre dem Schulmeister bequemer sein in dem Fall, wenn er ausgedehnte Dienst- oder andere Güter umzutreiben hat; endlich kann bei nicht freier Lage des Schulhauses vielleicht im Parterre sich noch eine Wohnung einrichten lassen, ein Schulzimmer aber nicht, und man kann genöthigt sein, das letztere behufs Gewinnung von mehr Licht und Luft in den obern Stock zu verlegen. — Legt man das Schulzimmer ins Parterre und die Wohnung nach oben, so ist diese Anordnung für die Schulkinder bequemer und weniger gefährlich, das Schulhaus wird weniger verunreinigt, und der Lehrer wohnt oben ruhiger und ungestörter; da man außerdem über die oben erwähnten constructiven Schwierigkeiten wohl wegkommen kann, so wird diese Anordnung vor der vorgenannten den Vorzug verdienen.

Sind mehrere Wohnungen und mehrere Schullocale vorhanden, so legt man am besten, da die Wohnungen eine geringere Höhe brauchen als die Schullocale, die letzteren sowohl wie auch die ersteren in Gebäudegruppen von verschiedener Höhe zusammen. Man hat sodann dafür zu sorgen, daß die zu jeder Wohnung gehörigen Wohn- und Nebenräume vollkommen von einander getrennt seien, daß, vielleicht außer Hausgang, Treppe und Waschküche, keine gemeinschaftlich zu benützenden Locale eingerichtet werden.

Die für einen verheiratheten Lehrer an Volksschulen nothwendigen Gelasse sind: ein geräumiges heizbares Wohnzimmer, ein kleineres heizbares Zimmer (Studir- oder Besuchzimmer), ein unheizbares, ans Wohnzimmer anstoßendes Schlafzimmer, zwei Kammern, Küche mit Speisekammer, Keller, Dachbodenraum zum Waschtrocknen &c., besonderer Abtritt, passender Raum zur Aufbewahrung des Brennmaterials. Dieser letztgenannte Raum soll nicht unter Dach angelegt werden, weil dadurch das Gebäude zu stark und zu ungleich belastet wird; es soll aber ebenso wenig im Souterrain eingerichtet werden, weil an diesem Ort, wenigstens wenn Holz oder Torf verwendet werden, das Brennmaterial an Heizkraft mit der Zeit verliert, sondern man soll dafür, etwa zugleich für den Brennmaterialbedarf der Schule, ein besonderes den Luftzug nicht hemmendes Gebäude herstellen. Auf dem Lande ist da, wo kein Gemeindebackofen vorhanden ist, dem Lehrer ein besonderer Backofen herzustellen. Endlich ist hinter Küche und Haus ein durch Bretterwände abgeschiedener gepflasterter Hof für ökonomische Zwecke abzuscheiden. — Die Raumverhältnisse dürfen nicht zu karg bemessen werden, und es ist bei Eintheilung der Gelasse darauf zu sehen, daß die nothwendigen Mobilien zweckmäßig und bequem untergebracht werden können. Die Wohnung sei einfach, aber anständig und bequem eingerichtet, so daß in derselben Ordnung und Reinlichkeit verlangt und erhalten werden kann.

Ist mit der Schulstelle Gütergenuß verbunden, so sind die zur Bewirthschaftung der Güter nothwendigen Gelasse und Räume in ausreichender Größe einzurichten, aber, wie schon früher erwähnt, nicht im Schulhause, sondern getrennt von demselben.

Wohnungen für Lehrer an höhern Unterrichtsanstalten, Wohnungen für Vorstände größerer Schulen, sind, der Stellung solcher Beamten entsprechend, in größerem Umfang

und mit mehr Eleganz auszustatten. Gelasse für landwirthschaftlichen Betrieb fallen hier weg.

Unverheirathete Hülfslehrer brauchen ein größeres heizbares Zimmer, oder ein heizbares und ein daneben liegendes unheizbares Zimmer, an irgend einer passenden wohnlichen Stelle des Schulhauses eingerichtet; ferner besondern Abtritt und Raum zur Aufbewahrung von Brennmaterial.

Der Schuldiener erhält seine Wohnung am passendsten im Parterre, und so gelegt, daß er von seinem Wohnzimmer aus die Ein- und Ausgänge des Schulhauses übersieht. Er erhält gewöhnlich: ein heizbares Wohnzimmer, ein unheizbares Schlafzimmer und eine Kammer, Küche mit Speisekasten, Dachboden und Kellerraum.

In der Nähe der Schuldienerwohnung soll der für höhere Unterrichtsanstalten nothwendige Carcer gelegt werden. Derselbe soll hell, von außen heizbar, 2½—2¾ m hoch sein, und mindestens 10 mq Bodenfläche haben.

Ein etwa einzurichtender Turnsaal wird am besten ins Parterre verlegt, kann aber im Nothfall auch in einem passenden trockenen Souterrain eingerichtet werden. Er muß hell, leicht zu lüften, mindestens 4½ m hoch sein, und für jeden Schüler mindestens 3 mq Bodenfläche gewähren.

Schon für Volksschulen und mehr noch für höhere Lehranstalten ist es wünschenswerth, daß in der Nähe des oder der Schulzimmer ein Local zur Aufstellung von Sammlungen und Apparaten, sowie der Schulbibliothek eingerichtet sei; dasselbe soll hell sein und wegen der aufzustellenden Kästen viel Wandfläche haben (was man z. B. durch Anlage von gekuppelten Fenstern oder von Oberlicht erreichen kann). — Das für höhere Lehranstalten nothwendige physikalische Cabinet und das chemische Laboratorium muß hell, heizbar und gut ventilirt sein, und es ist besonders darauf zu sehen, daß der Tisch, auf welchem die Demonstrationen vorgenommen werden, sehr hell beleuchtet sei. — Bestimmte Maßverhältnisse für die genannten Räume lassen sich nicht wohl geben, weil sie sich ändern nicht bloß mit der Zahl der Schüler, sondern auch mit der Stufe, auf welchem die Schule ihrem Lehrplan gemäß steht.

Und nun schließlich noch ein paar Worte über die Reinigung der Schullocale. Dieselben werden bei ihrer Benutzung viel mehr verunreinigt als Wohnzimmer, sie müßen also auch, wenn sie für Menschen bewohnbar sein sollen, viel öfter gereinigt werden als diese. Wie aber wird in der Regel dieser Forderung entsprochen, wie wenig wird ihr Genüge geleistet, wie wird damit gegen die Gesundheit der Kinder gesündigt, und welche Lehren werden sie sich einprägen, wenn man ihnen Reinlichkeit predigt und sie häufig genug gleichzeitig im Staub und Schmutz des Schullocals fast ersticken läßt? Wie gering ist noch das Interesse auch der sog. höhern Stände an dieser Frage; sie, die ihren Kindern zu Hause eigene wohnliche Zimmer geben, wie wenig kümmern sie sich noch darum, wie ihre Kinder in der Schule untergebracht sind, wie dort für ihr leibliches Wohl gesorgt ist? Erst wenn die Gebildeten mit Hand anlegen, und den Männern der Schule ihre Unterstützung leihen, wird sich mehr und mehr überallhin die Ansicht Geltung verschaffen, daß im Puncte der Reinlichkeit der Schullocale bis jetzt noch viel zu wenig geschieht, daß eine tägliche gründliche Reinigung aller Theile derselben vorgenommen werden muß.

Durchgreifende Reinigungen des ganzen Schulhauses, Anstreichen der Wände 2c., Reparaturen am Anstrich anderer Theile u. dgl., müßen auf die Vacanzen verlegt werden; es ist darauf zu sehen, daß diese Arbeit sofort mit dem Anfang der Vacanz begonnen und so rasch gefördert werden, daß der Anstrich noch vor Wiederbeginn des Unterrichts vollkommen trocknen kann.

Literatur: Abortsanlagen, zweckmäßigste Einrichtung derselben. Hannover, Schmorl und v. Seefeld. 1868. — **Barnard, Henry, school architecture in the united states. Hartford. Case, Tiffany & Co. 1854. — Barnard, Henry, report of the commissioner of education. Washington 1868. — Blandot, maisons et écoles communales de la Belgique.**

Paris et Liége, Noblet et Baudry. 1864. — Degen, Praktisches Handbuch der Ventilation und Heizung. München, Lindauer, 1869. — Florey, Codex der sächsischen Elementarvolksschule. Leipzig, Klinkhardt, 1859. — Furttenbach, Joseph, der Jüngere, Teutsches Schulgebäw. Augspurg, Schultes, 1649. — Gräfe, die deutsche Volksschule. Leipzig, Vereinsbuchhandlung, 1850. — Groß, med. Dr., über Ursachen und Verhütung der Kurzsichtigkeit und über Schul-Einrichtungen. Württemb. medizin. Correspondenzblatt, 1866. — Guillaume, med. Dr., Gesundheitspflege in den Schulen. Aarau, Christen, 1865. — Gutachten der Kgl. wissenschaftl. Deputation für das Medizinalwesen über die Kanalisation von Berlin. Berlin, Hirschwald, 1868. — Himmelstein, das deutsche Schulwesen in Bayern. Würzburg, Stahel, 1859. — Kirsch, deutsches Volksschulrecht. Leipzig, Mayer, 1854—55. — Normalritningar till Folkskolebyggnader jemte Beskrifning. Pa nadig befalling utarbetado of Kongl. Öfver-Intendents-Embetet. Stockholm, 1865. P. A. Norstedt & Söner. — Ordonnances sur les fosses d'aisance, par la préfecture de police de la ville de Paris, 1853. — Pappenheim, Handbuch der Sanitätspolizei. Berlin, Hirschwald, 1858. — Programm des Großherz. Gymnasiums in Darmstadt. 1867. — Rapports sur les travaux d'élèves et les moyens de l'enseignement, exposés en 1867. Paris, imprimerie impériale, 1867. — Reclam, Gesundheitslehre für Schulen. Leipzig und Heidelberg, Winter, 1865. — Schraube, die sanitätspolizeiliche Beaufsichtigung der Schule. Halle, Pfeffer, 1859. — Schreber, Ein ärztlicher Blick in das Schulwesen. Leipzig, Fleischer, 1858. — Schubert, Entwürfe von Landschulgebäuden. Halle, Knapp, 1869. — Sigel, med. Dr., die Schule und ihr Einfluß auf die Gesundheit. Reutlingen, Kenngott, 1868. — Stiehl, Centralblatt für die gesammte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Berlin, Hertz, versch. Jahrgänge. — Studienwesen, das höhere und niedere, im Großherzogthum Baden. Konstanz, Meck, 1846. — Uohard, J., architecte. Etudes sur les écoles primaires, avec les détails de mobilier. Paris, 1867. Delagrave et Co. — Ueber Schulbauten vom Standpuncte der öffentl. Gesundheitspflege. Gutachten des ärztl. Vereins in Frankfurt a. M. Frankf. a. M., J. D. Sauerländer, 1869. — Vacquer & Hertel, Entwürfe von Schulhäusern. Weimar, Voigt, 1863. — Varrentrappe, Dr. G., über Entwässerung der Städte 2c. Berlin, Hirschwald, 1868. — Verfügung des K. württ. Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens, betr. die Dienstwohnungen der Schulmeister, 22. Februar 1867. — Verordnung des Züricher Regierungsrathes, betr. die Erbauung von Schulhäusern, 26. Juni 1861. — Volksschulwesen, das badische. Karlsruhe, Braun, 1861. — Voigt, Mittheilungen über das Unterrichtswesen Englands und Schottlands. Halle, Fricke, 1868. — Wagner, das Volksschulwesen in England. Stuttgart, Metzler, 1864. — Wiese, das höhere Schulwesen in Preußen. Berlin, Wiegandt und Grieben, 1864. 1869. — Wiese, deutsche Briefe über engl. Erziehung. Berlin, Wiegandt und Grieben, 1852. — Zwez, das Schulhaus und dessen innere Einrichtung. Weimar, Böhlau, 1864.

Verschiedene Jahrgänge der Fachzeitschriften: Allgemeine Bauzeitung von Förster in Wien. — Zeitschrift für Bauwesen von Erbkam in Berlin. — Zeitschrift des Architekten- und Ingenieurvereins zu Hannover. — Polytechnisches Centralblatt. — Nouvelle annales de la construction et des travaux publics, von Oppermann in Paris. — Révue générale de l'architecture, von Daly in Paris. — The builder, von Goodwin in London. **F. Stahl.**

Schulgeräthschaften. Ein guter Erfolg des Unterrichts ist wesentlich bedingt durch eine zweckmäßige Construction und Aufstellung des Schulmobiliars und durch eine zweckmäßige Beschaffenheit der Lehrmittel. Nur wenn diese Bedingungen erfüllt sind, wird die Gesundheit des Schülers geschont, seine Sehkraft nicht geschwächt, kann man von ihm eine gute Körperhaltung und volle Aufmerksamkeit verlangen.

Einrichtung und Form des Mobiliars sind verschieden je nach der Art des zu ertheilenden Unterrichts, für Schulen im engern Sinne des Wortes anders als für den Unterricht im Zeichnen und Modelliren, anders als für Hörsäle, anders als für Arbeitsschulen; außerdem ist aber auch noch in jedem einzelnen Fall durch die verschiedene Körpergröße der Schüler eine Verschiedenheit bedingt.

Betrachten wir zunächst das Local für eine Schule im engern Sinne des Worts, so muß dasselbe ausgestattet werden mit Sitzen und Pulten für die Schüler, einem Katheder, einem oder zwei Kästen zur Aufbewahrung der Lehrmittel u. dgl., einer oder zwei schwarzen Tafeln mit Zugehör, einem Tisch zum Aufstellen von vorzuzeigenden Apparaten und zum Auflegen der Hefte bei Visitationen, Vorrichtungen zur Aufbewahrung

abgelegter Kleidungsstücke, Schirme u. dgl., einem Behälter für Papierschnitzel u. dgl. und einem Wasserbecken.

Die Sitze und Pulte der Schüler, die Subsellien müßen so construirt sein, daß sie nicht nur dem Schüler eine gute Körperhaltung gestatten, sondern auch zur Auffindung derselben ihm die nöthigen Anhaltungspuncte gewähren, ihre Erhaltung unterstützen und als naturgemäß empfinden lassen. Sie müßen ferner so construirt sein, daß sie das Stehen wenigstens für kurze Zeit ermöglichen, daß sie das Aus- und Eingehen der Schüler, die Ueberwachung der Schüler und die Besichtigung ihrer Arbeit von Seiten des Lehrers möglichst erleichtern; sie müßen endlich ein bequemes Unterbringen der Lehrmittel erlauben und das Reinigen des Schullocals nicht erschweren.

Die Merkmale einer guten Körperhaltung, der richtigen Schreibstellung, sind folgende: a) der Oberkörper bleibt möglichst aufrecht, so daß er seine Stütze im Rückgrat findet, dessen Ermüdung nicht durch Aufstützen auf die Arme, sondern durch zeitweiliges Anlehnen an eine Rückwand vermieden wird, b) die Verbindungslinie der Schultern steht parallel zu dem Längsrande des Tisches, c) der Körper drückt sich nicht an den Tischrand, sondern hält sich etwa 3 Centimeter von demselben entfernt, d) der Kopf senkt sich nur leicht gegen den Tisch und nicht weiter, als zur Gewinnung eines geeigneten Sehwinkels erforderlich ist, e) die Ellbogen stehen etwas tiefer als der Tischrand und stehen nicht weit vom Körper ab, f) die Vorderarme, nicht die Ellbogen, kommen auf die Tischplatte zu liegen, g) die Füße stehen auf dem Boden oder der Fußleiste, während der Oberschenkel wagrechte, der Unterschenkel lothrechte Richtung hat.

Damit nun ein Schüler diese Stellung einhalten könne, muß sein Subsellium den einzelnen im Vorstehenden bezeichneten Theilen seines Körpers anpassend construirt sein. Die Grundsätze, nach denen hiebei zu verfahren ist, sind im Nachstehenden zusammengestellt.

Die obere Fläche der Sitzbank muß so hoch über dem Fußboden oder der Fußleiste liegen, als die Entfernung der Kniekehle von der untern Fläche des Schuhwerks entfernt ist. Nun beträgt diese Entfernung stets weniger als $^1/_3$ und mehr als $^1/_4$ der Körperlänge, und man wird also mit Rücksicht darauf, daß die Dicke der Schuhsohlen noch zuzuschlagen ist, die Höhe der Bank über Boden oder Fußleiste zu 28—30 % der Körperlänge annehmen können. Bei Subsellien für Mädchen muß diese Höhe mit Rücksicht darauf, daß die Röcke um soviel auftragen, um $1^1/_2$—2 Cent. kleiner genommen werden, oder man muß, wenn die Höhe der Sitzbank wie für Knaben belassen werden soll, Fußleiste und Pultbrett um ebensoviel in die Höhe schieben. — Damit die Sitzbank nicht bloß auf einen verhältnismäßig kleinen Theil des Körpers drücke, damit der Schüler bequemer und darum ruhiger sitze, ist es nöthig, daß man die Sitzbank der Schweifung des Gesäßes und Oberschenkels entsprechend aushöhle. Diese Aushöhlung beträgt an der tiefsten Stelle $^1/_2$ — $^3/_4$ Cent., und es befindet sich diese tiefste Stelle an dem der Sitzbank zugekehrten letzten Viertel der Sitzbankbreite. — Die Breite der Sitzbank muß so bemessen werden, daß die Schüler außer dem Gesäß auch noch den größern Theil des Oberschenkels auf der Bank ruhen lassen können, wornach diese Breite 18—20 % der Körperlänge zu betragen hat.

Eine Fußleiste kann für die Subsellien erwünscht sein, wenn der Fußboden des Schulzimmers kalt ist und man es nicht in der Hand hat, diesem Fehler abzuhelfen. Bei der Reinigung des Schulzimmers sind die Fußleisten hinderlich und sollen deshalb für diesen Fall wegnehmbar sein. Nothwendig ist die Fußleiste nur bei Subsellien für kleine Kinder, und zwar des Lehrers wegen. Wenn man nämlich auch diese kleinen Kinder die Füße auf den Boden des Zimmers aufstellen ließe, so würde man so niedere Tische erhalten, daß es für den Lehrer außerordentlich mühsam wäre, die Kinder dort zu beaufsichtigen, ihnen zu corrigiren. Des Lehrers wegen sollte das Pultbrett mindestens 70—75 Centimeter über dem Boden erhaben sein, und es wird sich demnach die Entfernung der obern Fläche des Fußbretts von dem Boden ergeben, wenn man

von der eben genannten Höhe von 70 — 75 Centimeter 28 — 30 % der Körperlänge (d. h. die Höhe der Sitzbank) und die Entfernung zwischen Sitzbank und Pult abzieht (für Mädchen muß man, wie oben bemerkt, wenn die Höhe der Sitzbank zu 28—30 % der Körperlänge gerechnet wird, das Fußbrett um 1½—2 Cent. höher setzen, andernfalls die Höhe der Sitzbank um dieses Maß verringern). Die Fußbank muß von den Kindern zugleich als Laufbank und zum Stehen benützt werden, muß also horizontal sein, sie darf nicht schwach sein, um nicht zu knarren, und nicht zu schmal, um keinen ungleichmäßigen Druck auf die Fußsohle zu geben und das Stehen nicht unbequem zu machen; sie soll so angebracht sein, daß der Fuß des sitzenden Schülers auf derselben aufruht, daß aber auch beim Stehen, wenn die Kniekehle an die Bank angedrückt wird, der Fuß noch auf derselben Platz findet. Die Hinterkante der Fußbank sollte also lothrecht unter der Vorderkante der Sitzbank beginnen, und die Breite der Fußbank sollte 30 — 40 Centimeter betragen. Man kann diese Breite reduciren, wenn man nur auf die Schreibstellung, nicht aber auch auf das Stehen Rücksicht nimmt; man setzt in diesem Fall die Hinterkante der Fußbank 10—15 Centimeter vor die Vorderkante des Sitzbretts und giebt der Fußbank nur 20 — 25 Centimeter Breite. Es ist vortheilhaft, die Fußbank aus hartem Holz herzustellen, damit sie durch das Schuhwerk nicht zu bald ruinirt wird.

Eine Rücklehne ist zur Unterstützung des Oberkörpers absolut nöthig, wenn es dem Schüler möglich sein soll, eine gute Stellung dauernd einzuhalten. Ueber die richtige Form dieser Lehne sind aber die Aerzte, die in diesem Puncte das letzte Wort zu sprechen haben, noch nicht zu einem endgültigen Resultat gelangt. Soviel steht fest, daß eine ebene verticale Lehne unzuläßig ist, daß aber auch eine ebene nach hinten zu geneigte Lehne ihrem Zweck nicht entspricht. Der Oberkörper muß nothwendig eine Unterstützung in der Höhe der Lendenwirbel erhalten, es soll aber eine dort, mit ihrer Oberkante in einer Höhe von 15 — 30 Cent. (je nach der Größe der Schüler) über der Sitzbank verlaufende, 8 — 10 Cent. breite, sog. Kreuzlehne ihren Zweck ebenfalls nicht vollständig erfüllen. Man verlangt eine Unterstützung des Rückens nicht bloß im Kreuz, sondern von der Sitzbank an bis über den eben genannten Punct hinauf, und es soll sich die Form der Lehne der Form des Rückens anschließen, so daß ihre innere Fläche von der Sitzbank an zunächst nach außen gebogen, dann bis in die Höhe der Lendenwirbel (15 — 30 Cent. über der Sitzbank) wieder einwärts gebogen, und von da an auf weitere 5 Centimeter Höhe wieder nach außen geneigt oder gekrümmt sein soll; wenn die Lehne in dieser Höhe von 20 — 35 Centimeter über der Sitzbank aufhört, so soll der Schüler durch Aufstemmen der Ellbogen zur Abwechslung auch den Rumpf durch die Schultergürtel tragen lassen können. Ob über diese Höhe hinaus noch eine Unterstützung der Wirbelsäule nothwendig oder nur wünschenswerth sei mit Hülfe einer bis in die Höhe der Schulterblätter (35 — 45 Cent. über die Sitzbank) reichenden, unter einem Winkel von etwa 100° gegen den Horizont nach rückwärts geneigten, etwa 15 Centimeter breiten Rücklehne, ist noch nicht entschieden. — Die niedere Rückenlehne verlauft entweder in der ganzen Länge des Subselliums oder sie ist nur für jeden einzelnen Schüler hergestellt, mit einer Breite von 20 — 30 Centimeter. Diese letztere Anordnung von Einzellehnen bietet den Vortheil, daß bei mehrsitzigen Subsellien jeder Schüler neben seiner Lehne aus- und eintreten kann und also nicht hinter dem Rücken seines oder seiner Nachbarn herumzusteigen braucht wie bei gemeinschaftlichen Lehnen. Die Einzellehne kann im horizontalen Durchschnitt geradlinig sein, besser aber wohl, der Wölbung des Rückens entsprechend, ein wenig gekrümmt. Diese einfache, kurze, gekrümmte Einzellehne bildet den Uebergang zu der in manchen amerikanischen Schulen sich findenden Einrichtung, bei der die Einzelsitze mit einer in Form einer halben Ellipse gebogenen Kreuzlehne (nach Art der Lehnen bei Clavierstühlen) versehen sind.

Die Tischplatte darf nicht horizontal sein, weil sonst der Kopf zu sehr nach vorn geneigt werden muß, wenn man bequem lesen will, sie darf aber auch nicht zu stark ge-

neigt sein, weil sonst die nothwendigen Utensilien herabfallen und die Arme herunterrutschen, eine Neigung von etwa 16 °/₀ hat sich als die brauchbarste erwiesen. Die Anbringung einer schmalen vorstehenden Leiste am untern Rand der Tischplatte ist nicht zu empfehlen, weil dieselbe auf die Muskeln des Vorderarms einen nachtheiligen Druck ausübt und einer guten Haltung der Feder Eintrag thut. Die Tischplatte darf nicht auf ihre ganze Breite schräg sein, sondern sie muß an ihrem vordern Ende eine 8—10 Centimeter breite horizontale Fläche haben, innerhalb welcher die Tintengefäße eingelassen und auf welche die im Augenblick nicht benöthigten Schreibgeräthe gelegt werden können; damit letztere nicht hinabfallen, werden in den horizontalen Theil der Tischplatte eine oder zwei Längsrinnen eingestoßen. — Die Höhe der Vorderkante der Tischplatte über der Sitzbank, die sog. Differenz, muß so groß sein, daß, wie Eingangs bei Definition der richtigen Schreibstellung angegeben, der größere Theil des Vorderarms aufgelegt werden kann in einer Stellung, bei der der Oberarm ein wenig schräg nach auswärts gestellt ist. Bei dieser Auswärtsdrehung hebt sich nun der Ellbogen, resp. Vorderarm bei kleinern Schülern weniger als bei größern, man wird demnach die Differenz nicht in geradem Verhältnis mit der Körperlänge nehmen dürfen, sondern noch einen bei jüngern Schülern kleinern, bei ältern Schülern größern Zuschlag machen müßen, auch schon aus dem Grund, weil die Sehweite nicht mit der Körperlänge wächst und man also den ältern Schülern das Pultbrett verhältnismäßig näher zum Auge bringen muß als den jüngern. Man nimmt hiernach die Differenz am besten = 14 °/₀ der Körperlänge und schlägt je nach dem Alter der Schüler noch 2 — 7 Centimeter hinzu (die Entfernung zwischen Ellbogen und Gesäß beträgt ¹/₇—¹/₈ der Körperlänge). Für Mädchen, die der Röcke wegen höher sitzen als die Knaben, muß man die Differenz noch um weitere 1¹/₂—2 Centimeter größer nehmen, was, wie früher angegeben, entweder durch entsprechendes Tieferlegen der Sitzbank oder Erhöhen des Pultbretts geschieht. — Der schräge Theil der Tischplatte muß breit genug sein, um das Auflegen der Bücher und Hefte zu gestatten, sie muß ferner noch den nöthigen Spielraum zum Verschieben derselben geben und die Auflage der Hand und eines Theils des Vorderarms ermöglichen; diese Breite darf aber auch nicht zu groß genommen werden, damit die Kinder das Tintengefäß noch bequem erreichen können; man giebt deshalb dem schrägen Theil des Pultbretts je nach dem Alter der Schüler eine Breite von 30 Centimeter (für 6jährige Schüler) bis 40 Centimeter (für 16—18jährige Schüler). — In den horizontalen Theil der Tischplatte sind die Tintengefässe einzuhängen. Man bedeckt dieselben oben entweder mit Hülfe eines hölzernen Schiebers oder mit Hülfe eines sturzblechernen Charnierdeckels in der Art, daß deren obere Fläche mit der des wagrechten Tischbretts in einer Ebene liegt; die Charnierdeckel sind den Schiebern entschieden vorzuziehen, da deren Beweglichkeit durch absichtlich oder unabsichtlich zwischen die beweglichen Theile gebrachte Unreinigkeiten viel weniger nothleidet, als dies bei den Schiebern der Fall ist. Um eine Beschädigung der Tintengefässe zu vermeiden, wird jedes derselben, soweit es unterhalb des Pultbretts vorragt, mit einer durch Leim und Nägel oder Schrauben an das Pultbrett befestigten hölzernen Mantel oder Block umgeben; um das der Reinigung wegen zeitweise vorzunehmende Ausheben der Tintengefässe zu ermöglichen, erhält der Mantel an seiner untern Fläche eine Oeffnung, die aber jedenfalls kleiner sein muß als die größte Querschnittsfläche des Tintengefässes, damit letzteres nicht in den Bücherraum hinabfallen kann, auch wenn sein oberer Rand weggebrochen wird. Für je zwei Schüler ist ein Tintengefäß, für je 3 oder 4 zwei solche zum mindesten erforderlich. Um jedoch lästige Störungen zu verhüten, ist es besser, wenn man jeden Sitzplatz mit einem eigenen Tintengefäß, und zwar in einer Entfernung von ¹/₄ der Sitzlänge vom rechtseitigen Ende, versieht; soll ein Tintengefäß für zwei Schüler ausreichen, so ist dasselbe innerhalb des Gebietes des rechtssitzenden Schülers in der Weise anzubringen, daß es um den vierten Theil der Sitzlänge von der Grenze beider Sitzplätze entfernt ist. — Die horizontale Entfernung zwischen Pultbrett und Sitzbank, die sog. Distanz, sollte für den Gebrauch der Subsellien beim Sitzen

während des Lesens und Schreibens gleich Null sein, ja es dürfte sogar das Tischbrett über den Sitz, wenigstens bei jüngern Schülern, noch um 1—1½ Centimeter hereinragen, damit nicht eine Neigung zu starkem Vorbeugen des Oberkörpers hervorgerufen werde; andererseits sollte die Distanz dem Schüler den nöthigen Spielraum zu einer bequemen Stehstellung und, wenigstens bei Anwendung von gemeinschaftlichen Länglehnen, auch zu bequemem Aus- und Eingehen bieten. Ueber diesen Widerstreit der Anforderungen kommt man nur dann weg, wenn man ein- oder zweisitzige Subsellien anwendet, bei ihnen kann man die Distanz ohne allen Anstand gleich Null, oder für jüngere Schüler negativ machen, weil der Schüler beim Aufstehen aus seinem Sitzplatz heraustreten kann. Bei allen mehrsitzigen Subsellien muß man entweder eine Distanz zulassen, oder man muß eine solche schaffen können durch Aufklappen der Sitzbank oder durch Auf- oder Abklappen oder Vorschieben des Pultbretts. Wenn man bei feststehendem Pult und Sitz eine Distanz einführt, so braucht dieselbe mit Rücksicht darauf, daß das Stehen verhältnismäßig sehr selten vorkommt, und daß also eine Unbequemlichkeit in dieser Stellung leichter ertragen werden kann, nur klein zu sein, nicht größer als 3—6 Centimeter für 6—18jährige Schüler; man sollte aber in diesem Fall die Sitzbank um eben so viel schmäler machen, damit die Entfernung des Pultbretts von der Rückenlehne nicht größer wird, damit sich also auch beim Schreiben der Rücken des Schülers immer noch an der Lehne befindet. Am wenigsten zu empfehlen ist eine zum Aufklappen eingerichtete Sitzbank, weil bei dieser Einrichtung Beschädigungen der Schüler oder wenigstens ihrer Kleider am häufigsten vorkommen; aber auch die bis jetzt bestehenden Vorrichtungen zum Auf- oder Abklappen oder zum Vorschieben des Pultbretts sind nicht über allen Tadel erhaben. Beim Klappensystem werfen sich häufig beide Tischhälften unabhängig von einander und schließen dann am Stoß nicht mehr eben zusammen, die bewegliche Partie federt, wenn sie krumm wird und giebt überhaupt leicht Veranlassung zu Spiel, Störung und Beschädigung der Schüler, und die Beweglichkeit der zum Vorschieben eingerichteten Pultbretter erfährt häufig genug Unterbrechungen, wenn Unreinigkeiten zwischen die Laufleisten gerathen. Bewegliche Theile am Pult sind nur dann nicht unzulässig, wenn man sich der Verwendung vollkommen trockenen Holzes, sehr exacter Arbeit und sehr sorgsamer Behandlung der Vorrichtungen versichert halten kann.

Das Bücherbrett dient zur Aufnahme der jeweilig nicht benützten Lese- und Schreibgeräthe der Schüler. Es muß so angebracht sein, daß es die Füße des sitzenden Schülers nicht hindert und daß die nothwendigen Bücher u. s. w. Platz finden. Die Lage der Vorderkante des Bücherbretts ist durch die Dicke und Länge des Oberschenkels bestimmt; die Dicke desselben beträgt da, wo er auf dem Bankrand aufliegt, für die verschiedenen Altersstufen der Schüler und Schülerinnen, incl. Kleider, zwischen 8 und 12 Centimeter, seine Länge 30—50 Centimeter; da nun aber der Oberschenkel nicht an der Lehne, sondern weiter vorn beginnt, und da man sowohl in Länge als Höhe noch einigen freien Spielraum haben muß, so ergiebt sich für die horizontale Entfernung von Hinterkante des Bücherbretts und Lehne, resp. Hinterkante der Sitzbank, ein Maß von 35—55 Centimeter und für die verticale Entfernung zwischen Hinterkante am Bücherbrett und Vorderkante an der Sitzbank ein Maß von 10—15 Centimeter. Gegen vorn zu soll das Bücherbrett 1—2 Centimeter Gefäll haben, damit bei Erschütterungen des Pults die Bücher u. s. w. nicht herausfallen. Gegen vorn ist der Bücherraum entweder durch ein volles oder durch ein durchbrochenes, in den Oeffnungen entweder mit Gitterstäben oder mit Drahtgeflecht versehenes Brett abgeschlossen. Endlich ist es zweckmäßig, wenn man den jedem einzelnen Schüler zukommenden Bücherraum vom nächsten abscheidet mit Hülfe eines zwischen Pultbrett und Bücherbrett eingeschobenen Brettchens.

Die Füße für Sitzbank und Pult werden entweder aus Holz oder aus Gußeisen hergestellt; in beiden Fällen müßen sie so geformt sein, daß sie das Aus- und Eingehen nicht hindern, und keine Gelegenheit zu Beschädigungen der Schüler geben; auch dürfen die Unterstützungen des Pults den sitzenden Schüler nicht hindern, und also jedenfalls

nur an Grenzen der Sitzplätze angebracht sein, niemals zwischen diesen Grenzen. Eiserne Füße haben vor hölzernen den Vortheil, daß, da sie bedeutend schmäler und auch dünner hergestellt werden können als diese, sie den Raum unter den Bänken und Pulten viel durchsichtiger lassen und also die Aufrechthaltung der Disciplin, die Reinigung und Reinhaltung des Schullocals erleichtern, außerdem gewinnt man bei Verwendung von Eisen noch den weitern Vortheil, daß wenn einmal die Dimensionen der Füße für die verschiedenen Größen der Schüler richtig bestimmt sind, man sie durch die Abgüsse immer gleich genau bekommt, also die Bestuhlung für eine Classe viel leichter und genauer herstellen kann als unter Verwendung hölzerner Füße, bei deren Herstellung man von der mehr oder minder großen Genauigkeit in Ausführung der Schreinerarbeit abhängt; allerdings darf aber auch nicht vergessen werden, daran zu erinnern, daß eiserne Füße viel weniger leicht einen Stoß aushalten können, bei muthwilligen oder zufälligen Beschädigungen leichter brechen als hölzerne Füße, und daß für sehr viele Gegenden die größern Anschaffungskosten derselben ihrer allgemeinen Einführung hindernd im Wege stehen. Bei Ausführung in Holz werden in der Regel je zwei sich gegenüberstehende Füße von Sitzbank und zugehörigem Pult mit Hülfe einer durchlaufenden hartholzenen Schwelle (sog. Stollen) verbunden; das durch die Stollen zusammengehängte Subsellium wird meist nur ohne alles weitere auf den Boden gestellt. Diese Anordnung hat jedoch mancherlei Nachtheile; zunächst sind solche nur lose auf den Boden gestellten Subsellien selbst auf durchaus ebenem Boden sehr häufigen Erschütterungen ausgesetzt, sodann sind die Stollen beim Ein- und Ausgehen hinderlich, man muß ferner, um dem Subsellium auch auf minder ebenem Boden ein genaueres Auflager zu verschaffen, die Stollen an ihrer Unterfläche theilweise ausschneiden, schafft aber damit nur Winkel zur Ansammlung von Unreinigkeiten; diese Unreinigkeiten bleiben zum Schaden der Gesundheit von Schüler und Lehrer liegen, wenn man sich beim Reinigen nicht die Mühe nimmt, das Subsellium zu verrücken, geschieht aber letzteres, so wird es von den mit der Reinigung betrauten Personen meist in einer Weise besorgt, die dem auf baldigen Ruin des Subselliums hinwirkenden Muthwillen der Schüler in sehr gründlicher Weise nachhilft. Es ist gewiß besser, wenn man jeden Fuß für sich auf dem Fußboden befestigt; das (etwa 3 Centimeter dicke) Brett, welches den Fuß bildet, wird entweder unten in einen kurzen (nur nicht durchlaufenden) harthölzernen Stollen gesteckt und dieser durch Bankstifte oder durch Winkel und Nägel oder Holzschrauben am Boden festgemacht, oder aber man steckt das den Fuß bildende Brett in eine gußeiserne Hülse mit horizontaler, auf dem Boden aufliegender oder in denselben eingelassener Flansche; die rings umlaufende Flansche ist mit Löchern versehen, um die Hülse mittelst Holzschrauben am Boden festmachen zu können (und es ist zweckmäßig, schon von Anfang an mehr Schraubenlöcher in die Flanschen bohren zu lassen als man zunächst braucht, um, wenn einmal durch den Gebrauch einzelne Schrauben im Boden lose geworden wären, ohne weiteres an einer andern Stelle eine neue Schraube einziehen zu können); die Befestigung des hölzernen Fußes in der Hülse geschieht mit Hülfe von eisernen Nieten. — Die Befestigung der hölzernen Füße in Sitzbank und Tischplatte geschieht durch verdeckte Verzinkung in dem Fall, wenn die Füße am äußersten Ende von Bank und Pult sich befinden, und durch Einschieben auf den Grat in dem Fall, wenn Sitzbank und Pultbrett über die Füße (selten mehr als 3 Centimeter) vorstehen; beide Verbindungsweisen sind aber auch unter Zuhülfenahme von Leim nicht solid genug, um ein Verschieben von Sitz und Pult der Länge nach zu verhindern, sondern man muß noch eine dieses Verschieben hindernde Längenverbindung geben. Beim Pult wird diese Längenverbindung durch das breite, die Rückwand des Bücherraums bildende Brett geschaffen, bei der Sitzbank müßen zwischen Füßen und Bankbrett Büge angebracht werden. Eiserne Füße erhalten ihre Verbindung mit Pultbrett und Sitzbank durch Holzschrauben; die nothwendige Verbügung wird durch an die Füße angegossene Winkel bewerkstelligt. — Die Zahl der nothwendigen Füße ist einestheils abhängig von der Länge des Subselliums, anderntheils von der Stärke des zu

Sitzbank und Pult verwendeten Holzes; für ein- und zweisitzige Subsellien braucht man je zwei Füße für den Pult und einen eisernen oder zwei hölzerne Füße für den Sitz; bei mehrsitzigen Subsellien muß bei Verwendung von etwa 3 Centimeter dickem Holzwerk, wie das gewöhnlich der Fall ist, eine Unterstützung, mindestens alle zwei Sitzlängen einmal hergestellt sein.

Die Subsellien werden entweder ein-, oder zwei-, oder mehrsitzig gebaut. — Das System der Einzelsitze gewährt für den Schüler die größte Bequemlichkeit und die Möglichkeit, ihm sein Mobiliar genau passend zu beschaffen, doch wird dieses System wohl zunächst nur in Pensionaten und ähnlichen Anstalten, in denen man jedem einzelnen Schüler ganz besondere Aufmerksamkeit angedeihen lassen kann, durchführbar sein. Zweisitzige Subsellien sind verhältnismäßig billiger, nehmen verhältnismäßig weniger Raum ein, und lassen ebensogut wie die einsitzigen eine Distanz = 0 zu. Mehrsitzige Subsellien mit gemeinschaftlicher Sitzbank und gemeinschaftlicher Lehne sollten nie mehr als 4 Sitze haben; selbst in dem Fall, wenn zwischen je 2 Subsellien für Lehrer und Schüler ein Durchgang (mindestens 20 Centimeter breit) vorhanden ist, wird das Aus- und Einsteigen über die Lehne unbequem; hat aber vollends das Subsellium gar keine eigene Lehne, muß die Vorderwand des nächsthintern Subselliums als solche benützt werden, so ist das Aus- und Einsteigen mit vielen Unannehmlichkeiten verbunden und es kann der Lehrer gar nicht mehr als 4 in einem Subsellium untergebrachte Schüler beaufsichtigen, resp. deren Arbeiten nachsehen. (Führt man eine solche Einrichtung wirklich aus, so zwingt man den Lehrer förmlich, entweder die mitten sitzenden Schüler ohne Nachhülfe zu lassen oder selbst über die Bänke zu steigen.) Mehrsitzige Subsellien sind nur dann ohne wesentlichen Nachtheil zuläßig, wenn zwischen je 2 Subsellien ein Durchgang gelassen wird und wenn außerdem entweder bei gemeinschaftlicher Sitzbank Einzellehnen hergestellt, oder noch besser jedem Schüler sein besonderer (am Fußboden festgemachter) Sitz mit Einzellehne gegeben wird. *)

Die Länge des für jeden einzelnen Schüler nothwendigen Sitzraums muß so groß bemessen werden, daß jeder Sitzende beide Vorderarme vollständig auf den Tisch legen kann so, daß die eine ausgestreckte Hand die andere deckt. Diese Sitzlänge beträgt durchschnittlich 40—42 $^{0}/_{0}$ der Körperlänge.

Bei der Ausführung von Subsellien hat man darauf zu sehen, daß alle Theile exact zusammengearbeitet sind, daß nur ausgewachsenes, gesundes, trockenes Holz, ohne Risse und Aeste, zur Verwendung kommt, und man hat dafür zu sorgen, daß auch die in Gebrauch befindlichen Subsellien in gutem Zustand erhalten werden, daß sie keine Unebenheiten, keine Risse und Splitter haben. Hat man die Mittel, um Pultplatte und Sitz aus hartem Holz herzustellen, so ist das um so besser. Alle Ecken und Kanten, mit denen die Schüler in Berührung kommen, müßen abgerundet sein. Ein Oelfarbanstrich der Holz-, resp. Eisentheile, trägt zum besseren Aussehen und zur Conservirung des Subselliums wesentlich bei und erleichtert die Reinhaltung desselben; man giebt der Pultplatte in der Regel entweder eichenholzfarbenen oder vielleicht besser dunkelgrünen Anstrich. Statt des Oelfarbanstrichs kann man an den Holzbestandtheilen auch eine Beize in Anwendung bringen.

Die Aufstellung der Subsellien soll niemals in der Art geschehen, daß einzelne Abtheilungen der Schüler nach verschiedenen Richtungen, oder gar einander ins Gesicht sehen; alle Schüler einer Classe müßen nach derselben Richtung sehen. In einclassigen Volksschulen setzt man die jüngsten Kinder der Kathederwand zunächst, die ältesten am weitesten zurück. Schulen für einzelne Altersclassen erhalten die Sitze für die kleineren Schüler zunächst der Kathederwand, und hinter diesen die Sitze für die größeren Schüler. In beiden Fällen sollte man übrigens noch darauf Bedacht nehmen, daß diejenigen Schüler, welche körperlich oder geistig hinter der Mehrzahl ihrer Mitschüler zurück sind,

*) Wir verweisen auf den Art. Reinlichkeit S. 4. D. Red.

wie diejenigen, die an Kurzsichtigkeit und Schwerhörigkeit leiden, in die Nähe des Lehrersitzes gesetzt werden können.

Um absolute (und nicht wie seither fast bloß relative) Maße für die einzelnen Theile der Subsellien angeben zu können, ist es nothwendig, daß Messungen an den Schülern vorgenommen werden; es läßt sich ein bestimmtes Durchschnittsmaß für die Körpergröße der Schüler in den verschiedenen Altersstufen nicht angeben, da diese Größe je nach Sitte und Lebensweise nicht bloß bei den verschiedenen Völkern, sondern auch in verschiedenen Gegenden eines und desselben Landes erheblichen Schwankungen unterworfen ist. — Wenn die Körpergröße der verschiedenen Altersstufen, von Jahr zu Jahr aufsteigend, gemessen ist, so sucht man meist die Mittelgröße der Schüler von 6—8, 8—10, 10—12, 12—14 rc. Jahren, bestimmt nach dieser Durchschnittsgröße die Maße der Subsellien und erhält damit für Schüler von 6—14 Jahren 4, für Schüler von 6—18 Jahren 6 verschiedene Numern von Subsellien. Nun differiren aber selbst bei einer und derselben Altersstufe die Körpergrößen der Schüler durchschnittlich um 15—25 Centimeter, und es müßte also streng genommen z. B. die Differenz (mit 14 % der Körperhöhe) um 2—3,5 Centimeter, und die Höhe der Sitzbank über dem Boden (mit 30 % der Körperhöhe) um 5—7,5 Centimeter differiren. Daraus folgt, daß man für jede der 4 oben genannten Altersstufen (vom 6.—14. Jahr) nicht bloß ein Subsellium für die Mittelgröße verwenden darf, sondern daß man in jeder Classe, je nach der Zahl ihrer Schüler, noch ein oder einige Subsellien für besonders kleine und ebenso für besonders große Schüler aufzustellen hat. Wenn man die nach der Mittelgröße der 6—8, 8—10, 10—12 und 12—14jährigen Schüler berechneten Subsellien mit I, II, III und IV bezeichnet, so würde man den 6—8jährigen Schülern Subsellien Nr. I und Nr. II, den 8—10jährigen Nr. II und III, den 10—12jährigen Nr. III und IV, und den 12—14jährigen Nr. IV geben, müßte aber für die kleinsten der 6—8jährigen Schüler noch ein Subsellium Nr. 0, und ebenso für die größten der 12—14jährigen Schüler noch ein Subsellium Nr. V anfügen, so daß man für 6—14jährige Schüler 6 verschiedene Numern von Subsellien nothwendig hat, und für 6—18jährige Schüler deren 8. Diese Zahl von verschiedenen Numern ist jedenfalls nothwendig, die Verwendung von mehr verschiedenen Numern (je eine für jedes Jahr, nicht wie oben für je zwei Jahre) dagegen nicht ausgeschlossen, man kommt damit nur der Möglichkeit, jedem Schüler eine möglichst genau passende Bestuhlung anzuweisen, um einen Schritt näher. Eine absolut genaue Bestuhlung für jeden einzelnen Schüler ließe sich wohl nur durch ein Subsellium erreichen, bei dem unter Verwendung der entsprechenden Jahresnumer Sitz und Pult auf eine Distanz = 0 zusammengestellt und nicht nur Fußleisten, Sitzbank und Pult in verticaler Richtung verstellbar und feststellbar eingerichtet, sondern auch die Pultplatte jedes einzelnen Schülers für sich vorschiebbar wäre; doch ist diese Einrichtung so complicirt, daß sie eine ausgedehnte praktische Verwendung schwerlich so bald finden wird. Man wird wohl mit den oben genannten Numern von feststehenden Subsellien ausreichen, da man für einzelne Ausnahmen, z. B. für kurzsichtige oder ausnahmsweise große Schüler durch Auflegen eines besondern Pults auf der Tischplatte, für ausnahmsweise kleine Schüler durch Auflegen eines Bretts auf die Sitzbank sich helfen kann.

Wie aus dem Seitherigen genugsam hervorgeht, richtet sich die Bestuhlung einer Classe nach der körperlichen Größe der Schüler, und man kommt, wenn man auf das körperliche Wohlergehen derselben die gebührende Rücksicht nehmen will, nicht mit einer einzigen Numer von Subsellien aus. Sobald aber mehrere Numern von Subsellien in einer Classe stehen, muß auch die Einrichtung fallen, nach welcher die Schüler ihre Plätze nach ihrer jeweiligen geistigen und nicht nach ihrer körperlichen Größe angewiesen erhalten; man darf nicht den strebsamen Schüler für seinen Fleiß damit belohnen, daß man ihn in eine für seine Körperverhältnisse unpassende Schulbank setzt. Man setze, wie schon früher bemerkt, die körperlich und geistig schwächern der Schüler in der Nähe des Lehrersitzes zusammen und weise den andern Schülern ihre Plätze nach ihrer Körper-

größe an. Will man die Schüler durch ein sichtbares Zeichen zum Wetteifer anspornen, so kann man dies wohl auch dadurch bewerkstelligen, daß man ihre Namen (auf verstellbaren Brett- oder Pappdeckelstreifen geschrieben) in der durch Kenntnisse, Fleiß und Sitten bedingten Ordnung an einer im Schulzimmer aufgehängten Tafel zur Anschauung bringt. *)

Das Zeichnen kann von jüngeren Schülern, welche auf Blätter kleinen Formats arbeiten, noch an gewöhnlichen Subsellien betrieben werden, man hat nur dafür zu sorgen, daß die Vorlagen aufgestellt werden können. Zu diesem Zwecke verwendet man hie und da Eisenstäbe, am horizontalen Theil des Pultbretts befestigt, die bei Bedarf aufgestellt, andernfalls auf den horizontalen Theil des Pults niedergelegt werden können; häufiger wendet man besondere Holzrahmen an, die entweder mit ihrem Fuß auf dem horizontalen Theil des Pultbretts aufgestellt oder aber in auf der Vorderseite des verticalen Bücherraumdeckbretts befestigte Oehre eingesteckt werden können. Die von den Stäben oder den Holzgestellen zur Auflage der Vorlagen gebildete Fläche soll unter einem Winkel von 95—100° gegen die Horizontale nach vorwärts geneigt sein.

Zum Freihandzeichnen nach größeren Vorlagen oder Modellen kann man ganz wohl Pulte von derselben Form und Größe wie bei den Subsellien verwenden, da man auf ihnen nur die Vorlage aufzustellen und die im Augenblick nicht gebrauchten Zeichengeräthe aufzustellen hat; der Schüler arbeitet auf einer durch eine Rahme oder die Zeichenmappe gebildeten Unterlage, die auf seinen Knieen und am hintern Rand des Pultbretts ihre Unterstützung findet. Gemeinschaftliche Sitzbänke sind hier unzweckmäßig, jeder Schüler muß einen eigenen Stuhl haben. Diese Stühle haben in der Regel ein hartholzenes Sitzbrett und 3 oder 4 Füße; die dreibeinigen Stühle haben den Vortheil, daß sie auch auf unebenem Boden stehen ohne zu wackeln, dagegen fallen sie leicht um, wenn man nicht die Beine sehr schräg nach auswärts stellt; vierbeinige Stühle sind stabiler, erfordern aber einen ganz ebenen Boden, wenn sie einen ruhigen Sitzplatz gewähren sollen. Die Stühle haben in der Regel keine Lehne, obwohl es gewiß zweckmäßig wäre, wenn ihnen eine Lendenlehne gegeben würde; die Schüler würden bei solcher Einrichtung gewiß größtentheils mit aufrechtem Oberkörper zeichnen, während sie beim Zeichnen auf lehnenlosen Stühlen zum Schaden ihrer Gesundheit in der Regel mit stark vorn über gebeugtem Oberkörper arbeiten. — Damit der Lehrer zu jedem einzelnen Schüler gelangen könne, darf die lichte Entfernung zwischen zwei benachbarten Zeichentischen nicht unter 90 Centimeter betragen. Die jedem einzelnen Schüler zukommende Sitzlänge sollte ebenfalls nicht kleiner sein als 90 — 100 Centimeter. Für ältere Schüler ist es besser, wenn man sie an eigenen Staffeleien statt an gemeinschaftlichen Tischen arbeiten läßt. Die Zeichengeräthschaften werden entweder auf einem in etwa 80 Centimeter Höhe über dem Fußboden an die 3 Füße der Staffelei befestigten Brett (das man zweckmäßig mit schmalen erhöhten Randstäbchen versieht) aufgelegt oder auf einem neben der Staffelei aufgestellten kleinen Tischchen. — An andern Orten benützt man anstatt der Staffeleien Gestelle, welche nicht wie die Staffeleien bloß auf dem Boden stehend, sondern an demselben festgemacht, doch der Zeichenrahme jede beliebige Höhe, Drehung und Neigung zu geben gestatten. Die Zeichenrahme ist an der Mitte ihrer Unterfläche durch ein Charnier befestigt an eine verticale runde Stange, die selbst wieder in einer kreisrunden Hülse läuft, so daß sie in derselben auf und ab bewegt, gedreht und in jeder Stellung durch eine Stellschraube festgehalten werden kann; die Hülse endlich steht auf dem am Boden festgemachten Fuß des Stativs; verschiedene Neigung kann endlich der Zeichenrahme gegeben werden mit Hülfe des vorerwähnten Charniers, indem man gleichzeitig die Festhaltung der gewünschten Neigung bewerkstelligt mit Hülfe einer kreisförmig gebogenen Metallschiene, die an der Unterfläche der Zeichenrahme festgemacht ist, durch einen Schlitz der verticalen Stange hindurch geht und dort durch

*) S. übrigens den Art. Rangordnung. D. Red.

eine Stellschraube oder einen Stecker gehalten werden kann. — Der von jedem einzelnen Schüler beim Zeichnen an Staffeleien oder Stativen eingenommene Grundraum ist im Minimum 1,5 Meter lang und breit.

Als Auflager für die zum Linearzeichnen nothwendigen Reißbretter benützt man in der Regel Tische mit horizontaler Platte, 80—90 Centimeter über dem Boden erhöht und ebenso breit und jedem Schüler, je nach der Größe der Reißbretter, 75—150 Centimeter Sitzlänge gewährend. Unter der Tischplatte befindet sich für jeden Schüler eine Schublade zum Aufbewahren der Geräthschaften, und unter dieser eine zwischen die Tischfüße eingelegte volle oder durchbrochene Tafel oder Rahme zum Aufbewahren von Mappen u. dgl. Wenn mehrere Schüler an demselben Tisch arbeiten, so sollten, um Stöße weniger fühlbar zu machen, die Füße am Boden befestigt sein. — Für die Schüler wäre es besser, sie würden den Oberkörper nicht so stark vorn über neigen müßen, wenn die Tischplatte ähnlich wie die Pulte der Subsellien nach vorn zu ansteigen würden, man kann ja in diesem Fall, um das Herabfallen der Zeichengeräthe zu verhindern, ohne Anstand an der dem Schüler zugekehrten Tischkante eine kleine vorstehende Leiste anbringen. Wenn Zeichnungen in sehr großem Maßstabe, Details für Architekten, Ingenieure, Mechaniker herzustellen sind, so wird das Zeichnen an den dazu benöthigten Reißbrettern, wenn sie horizontal liegen, außerordentlich beschwerlich. In solchem Fall ist es entschieden zweckmäßiger, wenn man die Reißbretter vertical stellt und sie an Führungsstangen mit Hülfe von Rollen und Gegengewichten in verticaler Richtung auf und ab beweglich macht; die Reißschiene läuft an der obern horizontalen Kante des Reißbretts und die horizontalen Linien werden mit Hülfe des Winkels gezogen. Die Annehmlichkeit, bei solcher Stellung des Reißbretts stehend oder aufrecht sitzend zeichnen zu können, ist so groß, daß alle diejenigen, welche einmal einige Zeit in dieser Art gearbeitet haben, auch mit kleinen Reißbrettern nicht mehr auf einem Tisch, sondern lieber an einer Staffelei arbeiten.

Für den Unterricht im Modelliren soll die Tischplatte unter einem Winkel von mindestens 45° nach vorn zu ansteigen, und sie braucht an ihrer untern Kante eine vorstehende Leiste, um das Abrutschen des Modellirbretts und der Geräthschaften zu verhindern. Man giebt am besten jedem Schüler einen besondern Modellirtisch, das Gestell dreibeinig, zwischen den Füßen mit einer horizontalen Tafel zur Auflage der Geräthe versehen, der Pult an einer verticalen Axe auf und ab beweglich und in horizontaler Richtung drehbar.

Hörsäle für solche Zuhörer, welche den Vortrag möglichst vollständig nachzuschreiben haben, erhalten eine Ausstattung mit Subsellien und Bänken oder feststehenden Stühlen, und zwar, wie in allen andern Schulen auch, auf horizontalem Boden. Nur dann, wenn während des Vortrags zugleich demonstrirt wird, ist es nöthig, daß jeder Zuhörer möglichst ungehindert zum Demonstrationstisch sehe, und daß deshalb die Subsellien amphitheatralisch aufgestellt werden. — Haben die Zuhörer nur wenig kurze Notizen zu machen, so genügen zur Möblirung des Hörsaals Stühle mit Rückenlehnen; häufig sind diese Stühle an der Lehne mit kleinen auf- und abklappbaren Pultbrettchen versehen, auf denen der Zuhörer, rittlings auf dem Stuhl sitzend, seine Notizen niederschreibt.

In Nähschulen braucht man gemeinschaftliche Sitzbank mit eigener Lenden- oder Rückenlehne (gemeinschaftliche Lehnen hindern die Bewegung der Arme), Fußbrett und Tisch. Der letztere ist horizontal, etwa 20 Centimeter breit, 20—25 Centimeter über der Sitzbank erhaben, und in einer Distanz von 10—12 Centimetern aufgestellt; die übrigen Dimensionen an Sitzbank und Fußbrett sind dieselben wie bei Subsellien.

Strickschulen brauchen nur Sitzbank mit eigener oder gemeinschaftlicher Lendenlehne, und dazu ein Fußbrett, das aber etwa 3 Centimeter höher zu stellen ist als bei den Subsellien, um dadurch den Oberschenkel vorn höher zu stellen als hinten; ein Pult ist unnöthig.

Der Katheder erhält, wenn auf demselben nicht bloß gelesen werden soll, die Form eines



Schreibpults; die dem Sitzenden zugekehrte Kante des Pultbretts liegt etwa 80 Centimeter über dem Boden, auf welchem der mit Rückenlehne versehene Stuhl steht, das Pultbrett steigt gegen vorn wie bei den Subsellien an und ist 40—50 Centimeter breit, während der horizontale Theil des Pultbretts, um das Auflegen von Heften u. s. w. zu erleichtern, nicht unter 20 Centimeter breit sein sollte; auf diesem horizontalen Theil ist zur rechten Hand des Sitzenden ein Tintengefäß einzulassen. Die Pultplatte ist als Klappe beweglich, und deckt einen darunter liegenden 15—20 Centimeter hohen verschließbaren Raum. Auf einer oder auf beiden Seiten des Sitzenden sind verschließbare Kästchen oder Schubladen angebracht, und man braucht deshalb für den Katheder eine Länge von 85 bis zu 120 Centimetern. Der Fußboden des Katheders soll 1 oder 2 Tritte haben 15 oder 30 Centimeter hoch über dem Schulzimmerboden erhaben sein, und es ist zweckmäßig, wenn man vom Katheder aus in derselben Höhe ein Podium von mindestens 2 Meter Länge und 1 Meter Breite entlang der Kathederwand hinführt. — Für Katheder, auf denen nur gelesen wird, bei denen es sich also nur um das Auflegen eines Manuscripts handelt, braucht man weder Seiten- noch Pultschubladen, sondern nur ein schräges Pultbrett von 50—60 Centimeter Breite. — Der Boden von Katheder und Podium muß von unten solid unterstützt sein, damit das ungemein störende Knarren desselben vermieden wird.

Außer den Sitzen für Lehrer und Schüler müßen in einem Schulzimmer noch Platz finden 1 oder 2 Kästen zur Aufbewahrung von Lehrmitteln, je etwa 1 Meter breit, 50—60 Centimeter tief und 1½—2 Meter hoch. Außerdem braucht man, zur Auflage von Heften bei Visitationen, zum Ausstellen von Apparaten u. s. w. einen Tisch von etwa 1½ Meter Länge, 80—90 Centimeter Breite, mit oder ohne Schublade. Ferner soll an einer passenden Stelle ein Wassergefäß, am besten an der Wand befestigt, mit Hahnen und Becken darunter versehen, Platz finden, daneben ein Handtuch und eine Kleiderbürste aufgehängt sein; endlich ist noch ein Spucknapf für den Lehrer, und ein Korb oder eine Holzkiste zur Aufbewahrung der Papierschnitzel u. s. w. nothwendig. Wenn kein besonderer Vorplatz zur Ablegung von Regenschirmen vorhanden ist, so bringt man am zweckmäßigsten rings um die Papierkiste ein Gestell zur Aufnahme derselben an.

An größeren Schulanstalten müßen die Lectionen in den einzelnen Classen, um unangenehme Störungen zu vermeiden, alle zu gleicher Zeit beginnen und schließen, und es ist deshalb für solche Anstalten die Anschaffung einer eigenen Uhr mit Schlagwerk nothwendig (außer das Schulgebäude würde ganz in der Nähe einer mit solcher Uhr versehenen Kirche, oder eines Rathhauses erbaut sein); man kann von ihr aus mit leichter Mühe jedem Schulzimmer eine elektrische Uhr geben.

Die Wandtafeln, deren man für jede Schule mindestens 2 von je wenigstens 1 Meter Höhe und 1½ Meter Breite nothwendig hat, müßen vollkommen eben, tief schwarz und von matter (nicht glänzender) Farbe sein. Man stellt sie entweder aus astlosem, trockenem, möglichst feinfaserigem Holz her, dessen Anstrich sorgfältig hergestellt und fleißig erneuert werden muß, oder man verwendet Schieferplatten dazu, oder auf Rahmen gespanntes Wachstuch, oder man reibt die Wandvergipsung bis zum nöthigen Grad von Feinheit ab und giebt darauf den schwarzen Anstrich. — Alles was auf die Wandtafel aufgetragen wird, soll sich für das Auge klar abheben; es sind deshalb die stehen bleibenden Linien (Notenlinien, Gradnetze u. s. w.) mit rother Farbe zu ziehen, und es ist für die Hand des Lehrers eine gute geschlemmte Kreide, welche, so lange sie nicht gebraucht wird, zweckmäßig an irgend einem feuchten Orte aufbewahrt ist, ein wesentliches Erforderniß. Schwamm und Wasserbecken zum Reinigen der hölzernen oder steinernen Tafeln, Lappen von weichem Tuch oder Leder, oder von Schaffell zum Reinigen der Wachstuchtafeln sind als nothwendige Zubehörden zu betrachten, so gut wie ein Maßstab, ein großer Zirkel, ein Lineal und 2 große Winkel. — Steinerne Tafeln werden an der Kathederwand befestigt und sind unbeweglich; hölzerne Tafeln sind entweder ebenfalls an der Wand festgemacht und unbeweglich, oder sie sind um eine ihrer

verticalen Kanten drehbar, oder sind in Rahmen, die an der Wand stehen, mit Hülfe von Rollen und Gegengewichten in verticaler Richtung auf und ab zu bewegen, oder sie sind auf Staffeleien gestellt, oder sie hängen in freistehenden Rahmen und sind in diesen um eine horizontale Axe drehbar.

Außer den Schultafeln braucht man in den Schulen noch allgemeine Anschauungsmittel, wie Modelle, bildliche Lehrmittel für Geschichte, Geographie, Naturkunde, Vorlagen für den ersten Anschauungsunterricht, Lesetafeln, Rechentabellen, Noten- und Singtabellen, Schreib- und Zeichenvorlagen u. s. w. — Diese Geräthe entsprechen ihrem Zwecke um so besser, je mehr sie in größtmöglichem Maßstab ausgeführt sind und durch richtiges Verhältnis von Licht und Schatten, durch Anwendung kräftiger, harmonischer, distincter Farben und durch weises Maßhalten in Gegenständen und Bezeichnungen, die betreffenden Bilder klar, licht, bestimmt, und dadurch faßbar hervortreten lassen.

Was insbesondere die geographischen Wandkarten betrifft, so ist bei der Auswahl derselben das Augenmerk darauf zu richten, daß sie nicht durch Ueberladung mit Detail in Namen und Zeichen und durch verschwommene Darstellung das Auge schädigen, vielmehr es durch Hervorhebung des Elementaren und Nothwendigen, und durch scharfe Markirung des Charakteristischen in seiner auffassenden und combinirenden Thätigkeit unterstützen. *)

Bei den Zeichenvorlagen für Anfänger sehe man auf eine kräftige Vorzeichnung in großem Maßstab, namentlich auf eine scharfe Hervorhebung der charakteristischen Umrisse. Man giebt diese Umrisse in der Regel schwarz auf weißem Papier, klarer jedoch heben sie sich hervor, wenn sie weiß auf schwarzem Papier gegeben sind (einfache Umrißzeichnungen in großem Maßstab, mit Kreide auf schwarz Papier gezeichnet, geben, wenn die Kreide mit Firniß fixirt wird, nicht allein sehr klare, sondern auch dauerhafte Wandtafeln).

Bei den Anschauungsmitteln für den Elementarunterricht ist besonders darauf zu sehen, daß das eine gegenüber dem andern sich deutlich abhebe, und daß zugleich durch passende Verwendung verschiedener Farben, durch zweckmäßige Gruppirung, und durch Darstellung der auf einer Tafel vereinigten Gegenstände in gleichem Maßstab, die Combination durch das Auge erleichtert werde.

Karten und Wandtafeln müßen so aufgehängt werden, daß sie hell beleuchtet sind, sie dürfen also z. B. nicht an einem Fensterpfeiler ihren Platz finden; sie müßen möglichst glatt und straff aufgezogen sein, da bei unebener Fläche durch den zur Conservirung der Karten u. s. w. wünschenswerthen Firniß zu viele störende Glanzlichter entstehen. Der Firniß kann wohl nur dann entbehrt werden, wenn Karten und Tafeln in der Zeit, in der sie nicht benützt werden, aufgerollt sind, also so construirt, daß sie ähnlich wie Rouleaux auf und ab zu rollen, und mit Vorrichtung zum Spannen versehen sind.

Bei den Schulbüchern ist zu sehen auf festes, nicht graues Papier, auf einen deutlichen, nicht blassen und nicht engen Druck, und für je jüngere Schüler sie bestimmt sind, auf um so größere Schriftformen. Auffassung und Schonung der Augen wird in Schulbüchern ferner insbesondere gefördert durch Hervorhebung der wichtigsten Gedanken und der sprachlich-logischen Gliederung mittelst einer passenden Art des Drucks (gesperrte Schrift, Bezeichnung der Verse, Absätze, u. s. w.).

Für die in den Händen der Schüler befindlichen Anschauungsmittel, Landkarten, Schulatlanten u. s. w. gelten dieselben Rücksichten, wie sie oben für die Karten und Wandtafeln angegeben worden sind.

Die Schiefertafel darf nicht klein sein, damit der Schüler nicht zu gedrängtem und verwirrendem Schreiben genöthigt wird, sie muß ferner von schwarzer, aber dabei matter Farbe und von fettlosem Stoff (nicht von natürlichem Schiefer) sein. Die etwa nothwendigen Liniennetze dürfen nicht mit Messer oder Nagel eingeritzt sein, sondern werden

*) Vgl. zu diesem wie zu mehreren andern Puncten den Art. Lehrmittel. D. Red.

am besten in rother Farbe aufgetragen. Die Griffel müßen von gleichmäßigem Korn und nicht hart sein, und es sind für sie, um sicheres klares Schreiben zu ermöglichen, Griffelhalter nothwendig. Behufs bequemer Reinigung der Schiefertafel muß am Rand derselben ein Schwämmchen oder ein (aufgerolltes) Stück Tuch oder Schaffell befestigt sein.

Das für die Schule zu verwendende Schreibpapier sei fest, nicht brüchig, nicht fließen lassend, glatt und weiß. Die für Schreibhefte nothwendigen Linien sollen nicht schwarz, sondern roth oder blau und möglichst dünn sein. Die Tinte darf nicht erst einige Zeit nach dem Schreiben dunkel werden, sondern sie muß sofort beim Gebrauch tiefschwarz und mit Leichtigkeit aus der Feder fließen. Diese letztere sei eine weiche und elastische Stahlfeder mit nicht glattem und nicht dünnem Halter.

Das zum Zeichnen zu verwendende Papier muß fest, nicht brüchig, nicht glatt, sondern nach Bedarf von feinerem oder gröberem gleichmäßigem Korn sein, so gut geleimt, daß es sich unter der Einwirkung des Gummielastieums nicht aufreibt, und zugleich so gleichmäßig, daß es beim Auftragen von Wasser oder Wasserfarben keine Flecken bekommt (solche Flecken verschwinden jedoch wieder, wenn man der Wasserfarbe einige Tropfen Ochsengalle zusetzt). Bleistifte und Kreide dürfen nicht brüchig und nicht von ungleichmäßiger Härte sein.

Beim Ankauf von Schreib- und Zeichenmaterialien halte man sich an die Regel: je jünger der Schüler ist, um so vortrefflicher müßen die Materialien sein, die man ihm in die Hand giebt.

Literatur: außer den beim Artikel Schulgebäude angegebenen Werken noch weiter: Dr. Buchner, Zur Schulbankfrage. Berlin 1869. — Dr. Cohn, Die Schulhäuser auf der Pariser Weltausstellung. Berlin 1867. — Dr. Fahrner, Das Kind und der Schultisch. Zürich, Schultheß. 1865. — Dr. Falk, Die sanitätspolizeiliche Ueberwachung höherer und niederer Schulen. Leipzig 1868. — Dr. Frey, Der rationelle Schultisch. Zürich, Schabelitz, 1868. — Dr. Kleiber, Progr. der Dorotheenstädt. Realschule in Berlin. 1869. — Dr. Schildbach, Die Schulbankfrage. Leipzig, Keil, 1869. — Verfügung des K. württ. Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens, betreffend eine Instruction für die Einrichtung der Subsellien in den Gelehrten-, Real- und Volksschulen, vom 29. März 1868. — Dr. Virchow, Ueber gewiße die Gesundheit benachtheiligende Einflüsse der Schulen. Berlin 1869. **Fr. Stahl.**

Sinnenübung. Wie überhaupt die Entwicklung des Geistes von der Organisation des Körpers und den Zuständen, welche im Laufe des Lebens sich in demselben bilden, beeinflußt wird, so steht insbesondere der Entwicklungsgang des ganzen inneren Menschen in steter Wechselbeziehung mit der Bildung der Sinne und der äußeren Anschauung, und ist namentlich bei dem Kinde eine Einwirkung auf das Geistes- und Gemüthsleben nur möglich auf Grundlage sinnlicher Vorstellungen. „Alle Bildung des Geistes und Herzens geht aus von der Bildung der Sinne." Daher lernt das Kind Begriffe bilden, abstrahiren zuerst immer nur an sinnlichen Anschauungen, und die Erziehung und der Unterricht haben sich zunächst an die Sinnlichkeit zu wenden, wenn dem Zöglinge bestimmte Begriffe, Gefühle und Interessen mitgetheilt werden sollen, da er erst an das, was er sieht, hört oder fühlt, seine inneren Regungen anknüpft. Aus diesem Grunde haben auch alle bedeutenden Pädagogen auf die Bildung der Sinne einen besonderen Werth gelegt, wie schon Baco, Comenius, Locke, Rousseau, Basedow und die Philanthropisten, Pestalozzi und die zu seiner Schule zählen. Leider verfiel man aber bei dieser Anforderung hie und da auf Einseitigkeiten und Pedanterie und meinte, daß es zur Sinnenbildung nothwendig sei, alles und bis ins kleinste methodisch und systematisch anschauen zu lassen, als wenn die Kinder nicht selbst Augen hätten für das, was sie tagtäglich und auf das natürlichste selbst erleben; oder man suchte den Hauptzweck anderswo, als in der Uebung und Veredlung der Sinne, und glaubte auf eine besondere Schärfung derselben ausgehen zu müßen, indem man den „amerikanischen

Wilden", oder gar den Luchs als Ideal für scharfes Gesicht und Gehör hinstellte; oder man hatte, indem man Gegenstände zur Anschauung brachte, überhaupt ganz andere Zwecke als die Sinnenübung im Auge; es war mehr auf Sprachbildung, auf Aneignung realer Kenntnisse oder selbst auf sittlich-religiöse Bildung abgesehen. — Daß Pestalozzi das Verdienst gebührt, neuerdings auf die Anschauung beim Unterrichte vorzugsweise aufmerksam gemacht zu haben, unterliegt keinem Zweifel, obgleich schon Comenius dasselbe wollte und nur dadurch von Pestalozzi sich unterschied, daß er eigentlich mehr einen „realen" als „verbalen Realismus" anstrebte und nicht den gleichen Erfolg seiner Bestrebungen für sich hatte. Bei Pestalozzi war es zunächst weniger auf das Anschauen, als auf das Sprechen abgezielt; auch konnte selbst die Art der Anschauung, das bloße Vorzeigen, Vor- und Nachsprechen ohne genauere Betrachtung des Gegenstandes nicht zu dem Ziele führen, das die eigentliche Uebung des Auges sich setzen muß, abgesehen davon, daß solch Betrachten und Benennen für den Schüler langweilig und unnatürlich zugleich ist. So entfernte sich denn auch die Pestalozzische Schule vom Hauptzwecke der Anschauung und verlor sich in ein Extrem, wozu allerdings der Meister selbst mehr als den Anlaß geboten hatte, indem er sich und seinem Principe untreu wurde und anstatt didaktische Grundsätze auszuführen ein System aufstellte. — Die Sache wurde anders, als man den Anschauungsunterricht nicht bloß zu Sprech- und Denkübungen, sondern dazu verwandte, um vorzüglich naturgeschichtliche, reale Kenntnisse überhaupt in ihren Anfängen den Schülern beizubringen, da es hierbei darauf ankam, genauer und schärfer das Auge auf einen Gegenstand zu richten, denselben in allen seinen Theilen aufzufassen, Vergleiche anzustellen und Unterschiede aufzusuchen. Aber es ist doch immer nur das Auge, welchem dieser Unterricht zu gute kommt, hat aber gewiß Resultate aufzuweisen, wenn namentlich die Uebung der Hand hinzutritt, um das, was mit Hülfe des Auges aufgefaßt ist, nun auch darzustellen, was wiederum die Auffassung fördern muß. Das Ohr und das Gefühl — denn von diesen drei Sinnen kann doch überhaupt hier zunächst nur die Rede sein — giengen bei diesem Anschauungsunterrichte stets leer aus, da auch der Gesangunterricht doch nur eine ganz bestimmte Seite des Hörens sich zum Zwecke setzt, selbst wenn er mit der musikalischen Abschätzung der Töne zugleich auch rhythmische Uebungen verbindet. (Vergl. das Weitere und Ausführlichere unter dem Artikel „Anschauungsunterricht" Bd. I. S. 174. ff.)

Bei der Warnehmung nun, daß es eine Menge Menschen giebt, die mit offnen Augen und Ohren nicht sehen und nicht hören, und daß ein Mensch mit gesunden und scharfen Sinnen in der Außenwelt mehr Anregung findet, mit größerer Sicherheit und Leichtigkeit in allen Verhältnissen auftritt, und daß überhaupt die Wichtigkeit der Sinnesorgane für die Brauchbarkeit, Tüchtigkeit und selbst für die Annehmlichkeit im praktischen Leben in die Augen springt; so glaubte man auch in der Schule ganz besondere Uebungen zur Schärfung der Sinnesorgane systematisch betreiben zu müßen. Schon Guts-muths, indem er hierin vornehmlich Rousseau folgte, gieng nicht sowohl auf eine eigentliche Bildung der Sinne und geistige Auffassung der Außenwelt durch die letzteren aus, als vielmehr auf eine Schärfung der Sinnesorgane. Er empfiehlt hauptsächlich scharfes Sehen bis ins kleinste und fernste, er will, daß das Ohr geübt werde im Unterscheiden, ob ein Ton oder Schall oder Geräusch durch diese oder jene Ursache entstanden sei, ob es aus der Nähe oder Ferne gekommen u. a. Aber gerade in Bezug auf das Ohr hebt Rousseau noch manches richtige hervor. Er will nicht allein das Gehörorgan geübt wissen, sondern empfiehlt zugleich Sprechen und Singen zur Unterstützung und gegenseitigen Bildung; aber nicht Declamiren, sondern nur deutliches, lautes Sprechen ohne alle Affectation; keine Opernmusik, sondern nur Bildung für Takt und Harmonie durch richtiges und wohlklingendes Singen. — Erwähnenswerth ist die Ansicht und das Verfahren Diesterwegs bei Kindern, die für den eigentlichen Schulunterricht durch den Anschauungsunterricht erst vorbereitet und dazu reif gemacht werden sollen. Es ist ihm nicht sowohl um die Aneignung realer Kenntnisse oder Erfassung des Stoffes überhaupt,

als vielmehr um Bildung der Kraft zu thun, durch genaues Anschauen und Betrachten zu klaren Vorstellungen und Empfindungen, zu besonnenem und deutlichem Sprechen zu gelangen. Diesen propädeutischen Unterricht hat dann Fr. Fröbel in so fern erweitert, als er ihn auf ein noch früheres Jugendalter ausdehnte und in seinen Kindergärten zur Anwendung brachte. Es kann nicht geleugnet werden, daß trotz der Mängel der fröbelschen Bestrebungen doch viel gutes durch ihn namentlich auch in Bezug auf die Uebung der Sinne geschehen ist. Vor allem ist es wohl die Tendenz, welche bei den Spielen der Kleinen als bedeutsam hervortritt, daß nicht bloß das Nachdenken geweckt, sondern namentlich auch die Selbstthätigkeit geübt werden soll, um sie durch die Uebung des Auges und des Ohres im Auffassen und Beurtheilen zugleich zu einer gewißen Geschicklichkeit und Gewandtheit der Hände, der Sprach- und Tonwerkzeuge im Darstellen zu bringen. Obschon wir nicht die Aufgabe haben, die Mängel, die Fröbels Methode anhaften, des weitern auszuführen, so muß doch wenigstens dies hier bemerkt werden, daß die Absichtlichkeit, die seine Spiele haben, nur durch eine sehr geübte Persönlichkeit verdeckt werden kann, um ihnen den Charakter der Spiele nicht zu benehmen. Gleichzeitig scheinen doch auch manche der angestellten Uebungen über den Gesichtskreis der Kleinen hinaus zu liegen, es tritt eine Verfrühung und infolge derselben eine Erschlaffung ein, während andrerseits doch auch manches geist- und geschmacklose und der Mustergültigkeit entbehrende, z. B. in der Poesie, mit unterläuft (vgl. den Artikel „Fröbel" Bd. II. S. 546. ff.). So haben alle ähnlichen Versuche, die es mit einer methodischen Uebung der Sinne, mit einer Schärfung des Sinnesorganes zu thun haben, selbst wenn die geistige Auffassung und die Selbstthätigkeit hinzutritt, doch immer ihr Bedenkliches, sobald sie mit einer gewißen Absichtlichkeit geschehen, weil durch dieses Gängeln den Kindern oder Schülern manche Sachen, die für sie sonst von großem Interesse sind, geradezu verleidet werden können. Ueberhaupt sehen dann solche Leistungen, namentlich wenn sie in ein sehr frühes Alter fallen, viel zu gemacht, viel zu wenig naturwüchsig aus, und die ganze Proedur erhält den Charakter der Abrichtung und Verfrühung. — Wenn Schreber („die planmäßige Schärfung der Sinnesorgane") solche Sinnesübungen auf Spaziergänge, die in den Lehrplan der Schule mit aufgenommen sein sollen, verlegt wissen will; so ist dagegen zu erinnern, daß die Knaben auf Spaziergängen nicht unterrichtet, sondern vielmehr befreit sein wollen von jeder Einwirkung, die absichtlich auf sie ausgeübt wird. Und das ist auch ganz in der Ordnung. Nur dort, wo Neues ihnen geboten wird, wo Neues ihnen entgegentritt, oder wenn sie besondre Interessen mit den Spaziergängen verbinden, wie botanisiren oder Insecten aufsuchen, dort wird man in der Regel auch eine aufmerksame und lernbegierige Jugend finden. Damit soll übrigens nicht gesagt sein, daß die Spaziergänge und vor allem weitere Fußreisen nicht sonst auch recht lehrreich werden könnten; nur möchten wir zweifeln, ob ein Lehrer in allen den Sätteln gerecht sein dürfte, auf die Schreber ihn setzen will. Er soll die Schüler aufmerksam machen und mit ihnen sprechen über Bau- und Dachconstructionen, Wölbungen, Säulen, Band- und Riegelhölzer, über Wasser- und Eisenbahnbauten, über die verschiedenen Stimmen der Vögel, Wolkenformationen, geologische Formationen des Bodens u. dgl., er soll sie die Holzarten durch Befühlen prüfen lassen, sie aufmerksam machen auf die Skelettformen und Gruppirungen der Bäume und Sträucher, auf belaubte und unbelaubte Reiser, auf Feldbestellung, auf die Unterscheidungsmerkmale der Getraidearten u. s. w. So ein allgemeines Reden über alle diese Dinge wird ohne bestimmte positive Grundlagen sehr wenig nützen, abgesehen davon, daß die Schüler zunächst keine Bauverständigen mit besondrer Zunftsprache werden sollen. — Auch für die Schule empfiehlt Schreber besondre Uebungen zur Auffindung der feinen Abstufungen und Uebergänge der Farben, Demonstrationen über Abstufung und Wirkung der verschiedenen Schattirungen auf künstliche Erzeugung der Lichteffecte und ähnliches. Aber wie von den obigen Aufgaben ein großer Theil in den naturgeschichtlichen Unterricht gehört, so dürfte letztere Anforderung in den Zeichenunterricht aufzunehmen sein. Uebrigens lassen wir darüber keinen

Kummer in uns aufkommen, wenn den Schülern die Farbenskala nicht so genau bekannt ist, wie sie der Färber bei seinem Geschäfte nöthig hat.

Nach dem bisher Angegebenen ergeben sich zwei Richtungen in Bezug auf die Betrachtung der sichtbaren Welt beim Unterrichte, auf Anschauungsunterricht und Sinnenübung. Die eine geht auf Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten aus und Sinnenbildung ist ihr zunächst *nicht* Hauptsache; die andre hat es vornehmlich mit der Bildung des inneren Sinnes, der geistigen Kraft durch Schärfung und Veredlung des leiblichen Organes zu thun, oder auch so, daß Schärfung des äußeren Sinnes als Hauptaufgabe gestellt wird. In Betreff der *Ausführung* wollen die einen Anschauungsunterricht, Sinnenübung in die erste Zeit des Unterrichtes verlegen und in Verbindung mit dem sachlichen Unterrichte betreiben; die andern dahin einschlagende Uebungen als Vorschule des eigentlichen Unterrichtes zum Theil selbst für ein sehr frühes Jugendalter angesehen wissen; noch andre wollen Sinnenschärfung in ganz besondren Stunden und in systematischer Ordnung vorzugsweise im Freien, oder auch in der Schule vornehmen lassen.

Prüfen wir zunächst die *Aufgabe*, so leuchtet die Nothwendigkeit der Sinnenübungen von selbst ein, sofern die geistigen Thätigkeiten sich immer gleichlaufend mit sinnlichen Vorstellungen und nach deren Vorbild entwickeln. Sie sind eine nothwendige und fruchtbare Vorschule für jede geistige Bildung überhaupt, und wenn es auch den Anschein hat, als bedürfe es keiner besonderen Pflege und Sorge um die Bildung der Sinne, da diese ja als die unentbehrliche Grundlage jedes Verständnisses der ganzen Umgebung durch den steten Verkehr des Kindes mit der Außenwelt ganz von selbst bewirkt wird, so ist doch auch auf der andern Seite klar, daß eine gewiße Einseitigkeit und Beschränktheit die Folge sein würde, weil die sinnlichen Warnehmungen des Kindes sich nur auf seinen engen Lebenskreis erstrecken würden, wenn hier die Erziehung nicht nachhülfe. Denn die *Klarheit und Schärfe der Anschauung*, die *Leichtigkeit der Auffassung* eines größeren Ganzen, die *Sicherheit* im Erkennen der *wesentlichen Theile* und die *Fähigkeit zu einer geordneten Gliederung* des Angeschauten, sie können nur durch besondere Uebungen erlernt werden. Hiermit ist dann zugleich auch angedeutet, welcher Art diese Uebungen sein müßen und worauf bei ihnen das Augenmerk zu richten sei, wenn jene Anforderungen erfüllt werden sollen. Es kann daher hier nicht ein eigentliches *Stärken und Schärfen des Organes*, wie dies von Seiten des Arztes geschehen würde, sondern ein Ausbilden der Sinne *für geistige Empfänglichkeit* nach den verschiedensten Richtungen gemeint sein. Wer von Natur keine scharfen leiblichen Sinne hat, wird auch durch diese Uebungen keine schärferen bekommen. Er kann sie, richtig geleitet, fähiger machen zum Aufmerken, er kann ihnen durch genaues Beobachten und wiederholtes Warnehmen eine größere Sicherheit im Urtheil, eine größere Lebendigkeit im Combiniren geben, aber eine eigentliche Zunahme der Sehkraft, des Gehörorganes, kurz des leiblichen Sinnes läßt sich wohl im allgemeinen nicht erlangen, und wenn sie erlangt würde, so ist sie nicht die Hauptsache. Umgekehrt wird daher mancher, der sich scharfer Sinne nicht gerade rühmen kann, doch besser warnehmen, wenn er für die auf seine Sinne wirkenden Eindrücke sehr empfänglich ist und sie sofort geistig auffaßt. Man macht daher auch in der Sprache mit Recht den Unterschied zwischen *scharfen* und *geübten* Augen. Nun ist aber an sich klar, daß man geübte Sinne, eine gebildete Anschauung, d. h. zunächst die Schnelligkeit und Sicherheit, mit welcher ein mehrfach zusammengesetztes Ganze deutlich aufgefaßt und in seinen wesentlichen Theilen begriffen wird, nicht durch ein bloßes Ueben des leiblichen Organes erlangt, sondern daß zugleich auch das Urtheil, die Einbildungskraft, die Darstellung des Angeschauten durch Mund und Hand mit geübt werden muß. Beide Theile stehen in Wechselwirkung, sie unterstützen und bereichern sich gegenseitig. Darin scheint doch hinreichend Grund zu liegen, *erstens*: nicht abgesonderte, systematisch geordnete Sinnenübungen zu betreiben, sondern immer in Verbindung mit allen übrigen Interessen, die der Unterricht

irgend eines Lehrgegenstandes darbietet; zum andern: die Bildung der Sinne nicht auf die Elementarstufe des Schulunterrichtes zu beschränken.

Es giebt Disciplinen, welche zur Sinnenbildung, zur Anschauung in näherer Beziehung stehen als andere. Von jeher hat man die Formenlehre und Naturbeschreibung als die für die Schärfung des Auges und Förderung der Anschauung geeignetsten Lehrgegenstände angesehen, und wenn man auch zugeben muß, daß Naturgegenstände wegen ihrer Farbe, ihrer Regelmäßigkeit in der Mannigfaltigkeit, wegen ihrer verschiedenen Zusammensetzung von Kindern mit lebendigerem Interesse betrachtet werden, als mathematische Figuren, so ist dabei doch nicht zu vergessen, wie die Naturbeschreibung an bildender Kraft hinter der Formenlehre zurücksteht, nicht das Zwingende hat, überhaupt mehr das Auge übt, als das Denken fördert; wie aber doch auch die geometrische Formenlehre ohne Hinzutritt des reichen, vielgestaltigen Materials aus der Natur und Kunst nur eine einseitige intellectuelle Bildung bewirken würde. — Es muß hierher der Zeichenunterricht gerechnet werden, der Auge und Hand zugleich übt, den Schönheitssinn vor allem bildet und zugleich den Vortheil hat, der rein geometrischen wie der complicirten Formen der organischen Natur sich bedienen zu können. Auch der geographische Unterricht kann nur durch eine anschauliche Methode, durch Einprägen, Vergleichen und Darstellen charakteristischer Formen der Erdräume nutzbringend gemacht werden, und da er vorzugsweise auch die Verhältnisse an den Dingen: Form, Größe, Maß, Zahl aufsuchen muß; so hat er die Vortheile der strengen geometrischen Formenlehre für sich, zugleich aber auch die Mannigfaltigkeit und Freiheit der Naturformen, und gewährt eine reiche Quelle von Anschauungen im Bilde und in der Wirklichkeit. — Daß es vorzuziehen sei, die Uebung und Ausbildung der Sinne und namentlich des Gesichtssinnes mit der Behandlung des eigentlichen Lehrgegenstandes in Verbindung zu bringen, folgt aber auch daraus, daß es jedenfalls rationeller ist, das logisch und methodisch geordnete Lehrmaterial auf eine anschauliche, durch die äußeren Sinne so viel als möglich vermittelte Art auffassen zu lassen, als das Sinnesorgan zum Eintheilungsgrunde zu machen.

Wenn nun aber die meisten Unterrichtsgegenstände es vorzugsweise mit dem Gesichtssinne zu thun haben, und durch dieses eine Organ die geistige Bildung vorzugsweise vermittelt wird, für das Gehör aber nur die Sprache und die Musik übrig bleibt, so geht daraus hervor, daß der Gesichtssinn, als der weitaus vorzüglichere, mit dem die andern in Bezug auf durchgreifenden Einfluß auf die Auffassung der Außenwelt, auf Förderung des geistigen Lebens kaum den Vergleich aushalten, vor allen geübt und gebildet werden muß. Wo er fehlt, tritt der Tastsinn als Ersatz an seine Stelle, ohne den Vorzug des Gesichtssinnes zu besitzen, das Mannigfaltige gleichzeitig aufzunehmen und dadurch eine größere Anzahl von Combinationen, Vorstellungen und Schlüssen zu ermöglichen. Geruchs- und Geschmackssinn liefern für die geistige Bildung verhältnismäßig nur wenig, vorzüglich weil sie des schnellen Wechsels ihrer Erregungen entbehren und einer gleichzeitigen Aufnahme verschiedener Reize nicht fähig sind, haben aber trotzdem für manche Lebenszweige und einzelne Wissenschaften einen Werth, sofern sie Merkmale angeben, die unter Umständen wesentlich werden können oder doch zur schnelleren Auffassung beitragen.

Wenn nun auch zugegeben werden muß, daß es auf der untersten Stufe sinnlicher Warnehmungen, im Kindesalter, ersprießlich ist, Uebungen zu betreiben, bei denen mehr oder weniger alle Sinnesorgane in Anregung gebracht werden; so kann doch, wie bereits gesagt, vor Verfrühung, Ueberreiz und der daraus folgenden Abstumpfung nicht genug gewarnt werden; denn schon wird nicht selten Klage geführt, daß die Kinder, welche in Kindergärten erzogen worden, abgespannt und theilnahmslos erscheinen. Ists doch auch natürlich, da man der ruhigen Entwicklung keine Zeit läßt, sondern das stille Schaffen der Seele durch immer Neues und Frembartiges fortwährend stört, so daß es nie zur Sammlung und Einigung der gewonnenen Anschauungen kommen kann. Man thut auf der einen Seite zu viel, auf der andern zu wenig, indem man meint, die Uebung der

Sinne sei nur für die Anfänge des Unterrichts. Und wie sind doch auch diese Uebungen beschaffen! Man will das Ohr üben und klopft an einen irdenen Topf, man denkt den Geruch zu schärfen, indem man an Blüten und Blätter, an Holz und Erde riechen läßt. Ein andermal werden Musterkarten von Manufacturstoffen vorgelegt, als sollten die Kinder sofort hinter den Warentisch treten. Das wird es alles nicht thun, so wenig als das beliebte Stäbchenlegen, wenn der eigene Trieb der Kinder nicht vorwärts drängt.

So scheint man auch hier in ein Extrem zu verfallen. Man will alles lehren, nicht allein soll die Schule in den verschiedenartigsten Dingen, wie weit auch deren Benutzung von der Schulzeit oft abliegt, Unterricht ertheilen, auch das früheste Kindesalter wird nach allerlei Methoden geformt und gemodelt, daß von einer selbständigen Entwicklung der geistigen Kräfte unter natürlicher Leitung kaum mehr die Rede ist. Und wenn bei dem Lehrertage in Wien eine Rednerin verlangte, es sollen die jungen Mädchen auch unterrichtet werden, wie sie einmal Kinder zu pflegen und zu warten hätten, so gehört dies zu den Absurditäten, auf die man eben geräth, wenn man den Standpunct der Schule verrückt, und deren so viele jetzt auftauchen, weil man immer vergißt, daß in der Schule wohl Kenntnisse eingesammelt werden sollen, daß aber vorzugsweise die geistigen Kräfte entwickelt, gebildet und gestärkt werden müßen. Je mehr dies aber auf Grundlage sinnlicher Warnehmungen geschieht, je mehr dem inneren Sinne, der geistigen Anschauung, lebendige Bilder zugeführt werden, um so deutlichere Vorstellungen werden sich in der Seele bilden, und das geht doch ohne eine Uebung, Bildung und Verfeinerung der äußeren Sinne nicht wohl an. Ist also der Unterricht in den einzelnen Disciplinen der Schule ein wirklich methodischer, planmäßiger, gründlicher und anschaulicher Unterricht, der sich durch Nebenzwecke nicht ablenken läßt, der es sowohl auf Bereicherung des Gedankenvorrathes als auf Bildung des Urtheils, auf bewußtes Wissen und richtige Darstellung des Gewußten hauptsächlich durch die Sprache absieht, so brauchen besondere Sinnenübungen nicht statt zu finden; sie sind ein integrirender Theil jedes guten Unterrichts, selbst auf höheren Stufen, bei welchem die Sinnesorgane überhaupt eine Anwendung finden.

Literatur: Encyklopädie rc. die Artikel „Anschauung“ (Bd. I. S. 172), „Rousseau“ (Bd. VII. S. 257), „Fußreisen“ (Bd. II. S. 577). — Schreber, Die planmäßige Schärfung der Sinnesorgane. Leipzig 1859. — Grube, Studien und Kritiken. S. 86. — Raumer, Geschichte der Pädagogik. 2. Aufl. Bd. II. S. 243 ff. Bd. III. S. 240 ff. — Stoy, Encyklopädie der Pädagogik. S. 48. — Eberhard, Programm der Realschule in Coburg 1860. „Die Gesundheitspflege in der Schule“ S. 26. — Kant, Anthropologie §. 17. — Waitz, Allgemeine Pädagogik. S. 72—144. — Palmer, Evangelische Pädagogik. 4. Aufl. S. 369. — Schlotterbeck, Sinnenbildung. S. 64 ff. Glogau 1860. — Langbein, Pädagogisches Archiv. 8. Jahrgang (1866). S. 257 ff. — Benutzt konnten nicht werden: Gutsmuths, Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes. 1817. — Fresenius, Programm der höheren Bürgerschule in Frankfurt a. M. 1861. „Ueber die Pflege des Raumsinnes.“ — Cramer, Geschichte der Erziehung.

Fr. Wilhelm Schubert.

Verzeichnis der Artikel.







